

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2015

Bc. Michaela Trejtnarová

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Proces adaptace začínajících učitelů mateřských škol jako součást řízení školy

The adaptation process of beginning nursery teachers as a part
of school management

Michaela Trejtnarová

Vedoucí práce: PhDr. Lisnerová Romana

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Proces adaptace začínajících učitelů mateřských škol jako součást řízení školy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 14. 7. 2015

.....

podpis

Děkuji paní PhDr. Romaně Lisnerové za metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce. Také bych ráda poděkovala ředitelkám a učitelkám mateřských škol za ochotu a pomoc při výzkumném šetření.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá současnou problematikou podpory začínajících učitelů mateřských škol. Zejména jejich přípravou na profesi a samotným procesem adaptace na pracovní prostředí. Teoretická část práce je zaměřena na problematiku podpory začínajících učitelů v ČR od studia a vymezení kompetencí absolventů škol, až po vstup do profese a adaptaci jako součásti řízení školy. V první části práce jsou na základě odborné literatury vymezeny pojmy jako začínající učitel, adaptace - orientace na pracovní prostředí mentoring a mentor – uvádějící učitel.

Cílem práce je vytvoření návrhu adaptačního plánu začínajícího učitele v mateřské škole na základě teoretických poznatků a výsledků šetření v oblasti potřeb a očekávání ředitelů mateřských škol i samotných začínajících učitelů. Na teoretický základ navazuje část empirická - výzkumné šetření kvantitativní, složené z dotazníků a rozhovorů, které má za cíl zjistit, zda je adaptace začínajících učitelů součástí řízení školy, jak se do procesu zapojují zkušení učitelé, zjistit shody, očekávání a požadavky při vstupu začínajících učitelů do praxe. Komparace výsledků výzkumných šetření vede k doporučení pro management vzdělávání. Na základě teoretických poznatků a výsledků šetření je v závěru práce navržen adaptační plán pro začínající učitele mateřských škol.

KLÍČOVÁ SLOVA

Začínající učitel, pedagogická praxe, adaptace, orientace na pracovní prostředí, uvádějící učitel – mentor, mentoring

ABSTRACT

The thesis deals with contemporary issues of beginning nursery teacher support. Especially it deals with their preparation for the profession and the actual process of adaptation to the working environment. The theoretical part is focused on the issue of support for beginning teachers in the Czech Republic from studies and defining the competencies of graduates to entry into the profession and adaptation as part of the school management.

The aim is to create a draft of a new teacher's adaptation plan in a nursery based on theoretical knowledge and the results of the investigation into the needs and expectations of nursery directors and trainee teachers themselves. Theoretical basis is followed by empirical part - quantitative research survey consisting of questionnaires and interviews, which aims to determine whether the adaptation of beginning teachers is part of the school management and how experienced teachers are involved into the process, to determine agreement, expectations and requirements during the entry of beginning teachers into practice. Comparison of the results of research studies leads to recommendations for management education. Based on theoretical knowledge and the results of the investigation the conclusion is designed the adaptation plan for beginning nursery teachers.

KEYWORDS

Beginning teacher, teaching practice, adaptation, orientation to the working environment, an introducing, teacher-mentor, mentoring

Obsah

1	Úvod	8
2	Současná problematika podpory začínajících učitelů.....	11
2.1	Preprimární vzdělávání v mezinárodním srovnání 2014	12
2.2	Příprava učitelů mateřských škol v ČR.....	14
2.2.1	Odborná praxe budoucích učitelů mateřských škol.....	15
2.2.2	Vymezení kompetencí absolventa	17
2.3	Začínající učitel.....	20
2.3.1	Počáteční fáze začínajícího učitele	22
3	Adaptace začínajícího učitele	24
3.1	Adaptace – vymezení pojmu.....	24
3.2	Adaptace nového zaměstnance	25
3.3	Adaptace začínajícího učitele na pracovní prostředí	28
3.3.1	Orientace - adaptace školní.....	31
3.3.2	Orientace – adaptace třídní	33
3.3.3	Adaptační plán.....	33
3.3.4	Hodnocení nového zaměstnance v průběhu adaptace	35
4	Adaptace začínajících učitelů jako součást řízení školy.....	38
4.1	Role vrcholového i středního managementu školy.....	39
4.2	Personální činnosti ředitele školy	42
4.2.1	Analýza pracovního místa	43
4.2.2	Obsazování pracovního místa.....	45
4.3	Metoda uvádění začínajícího učitele do praxe - mentoring.....	46
4.3.1	Uvádějící učitel.....	50

4.3.2	Mentoring jako součást dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015 – 2020	51
5	Shrnutí teoretické části	53
6	Empirická část	54
6.1	Výzkumný problém	54
6.2	Zvolené metody a nástroje výzkumu	55
6.2.1	Dotazníkové šetření	56
6.2.2	Rozhovor	57
6.3	Dotazník.....	58
6.3.1	Výsledky dotazníkového šetření.....	59
6.3.2	Závěr dotazníkového šetření.....	74
6.4	Rozhovory.....	76
6.4.1	Rozhovory s ředitelkami mateřských škol	77
6.4.2	Rozhovory se začínajícími učitelkami.....	89
7	Porovnání výsledků kvantitativního výzkumného šetření - rozhovorů	99
9	Výsledky výzkumného šetření	108
10	Návrh adaptačního plánu uvádění začínajícího učitele do praxe	111
11	Závěr.....	115
12	Seznam použitých informačních zdrojů	118
13	Seznam tabulek a grafů.....	121
14	Seznam příloh.....	123

1 Úvod

České školství prochází v posledních letech velkými proměnami. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) již od roku 2013 připravovalo dokument, jehož cílem byla aktualizace a konkretizace směrů rozvoje celého vzdělávacího systému v ČR. Začalo se hovořit o strategii, která po standardním připomínkovém řízení a projednání v příslušných výborech obou komor parlamentu byla v roce 2014 předložena ke schválení vládě České republiky. *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (dále jen Strategie 2020) přijala vláda usnesením č. 538 ze dne 9. července 2014. Jde o dokument, který nově stanovuje základní rámec pro další rozvoj vzdělávacího systému. Slouží nejenom MŠMT, ale také dalším ústředním orgánům státní správy a územním samosprávným celkům, které nesou odpovědnost za oblast vzdělávání. Jednou z oblastí tohoto strategického dokumentu je kapitola **H**, která se zabývá zlepšením podmínek pedagogických pracovníků, jejíž nedílnou součástí je počáteční vzdělávání učitelů a jejich další vzdělávání. Na základě diskuzí a veřejných konzultací na téma „*Učitel jako předpoklad kvalitní výuky*“ byl připraven materiál pro zpracování zamýšlených opatření z pozice ministerstva. Opatření **H. 11.** je v gesci MŠMT a vzdělávacích institucí, je financováno ze státního rozpočtu s navrženým termínem plnění do roku 2016. Do tohoto termínu by mělo dojít k navržení nové pozice – učitele mentora, jehož úlohou bude pomáhat začínajícímu učiteli po nástupu do praxe. Pozice mentora by měla být ukotvena v právním předpise. Také by mělo dojít k individuální podpoře začínajících učitelů, rozvoji mentorských dovedností, spolupráce a sdílení zkušeností mezi zkušenými a začínajícími učiteli. Do roku 2018 by mělo dojít k zavedení a vytvoření standardizovaného adaptačního programu pro začínající učitele při jejich vstupu do praxe zejména prostřednictvím škol připravujících učitele na profesi, pracovišť odborných praxí i samotných škol.

Oblast podpory začínajících učitelů se tak dostává do popředí zájmu českého školství. Jedná se o téma často diskutované a zejména absence právního předpisu, který by vymezoval metody a formy podpory začínajících učitelů u nás chybí. Doposud nebyla této problematice v české odborné literatuře věnována dostatečná pozornost. V roce 1980 byla zrušena platnost vyhlášky tehdejšího Ministerstva školství „*Vyhláška o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů*“ (Sbírka zákonů č. 78 a 79/1977, část 24), která proces uvádění

začínajících učitelů rámcově vymezovala. Pojem „Uvádějící učitel“ je stále v českém školství známý a často používaný.

Otázkou zůstává, kdo se v současné době zabývá uváděním začínajících učitelů ve školách, jaké formy a metody uvádění školy užívají, a zda se na tomto procesu podílí celá škola. Na počátku je třeba zdůraznit, že je třeba hledat cesty podpory již při samotném studiu a přípravě na profesi. Jak vyplívá z veřejné diskuze již v období příprav strategie, učitelé potřebují od státu centrální a systematickou podporu pro výkon své profese. Jedním z důležitých mechanismů podpory byl jmenován právě mentoring a sdílení dobré praxe. Při počáteční přípravě učitelů sehrává nezastupitelnou roli praktická průprava, o které se hovoří jako o nedostatečné a převládá názor, že právě školy připravující na profesi by měly poskytovat možnost získání praktické zkušenosti a následnou zpětnou vazbu ve větší míře, než tomu je doposud.

Téma diplomové práce, zabývající se adaptací začínajících učitelů mateřských škol, jsme zvolili z důvodu se touto problematikou zabývat. Východiskem byla skutečnost, že rozhodujícím činitelem při vstupu začínajícího učitele mateřské školy do praxe jsou zvyšující se nároky na jeho profesi. Adaptace začínajících učitelů na pracovní prostředí by se měla stát součástí řízení školy, aby se začínající učitel lépe začlenil do pracovního procesu s podporou ředitele a ostatních kolegů. Potřeba zabývat se adaptací začínajících učitelů narůstá. Diplomová práce se v první teoretické části zabývá současnou problematikou podpory začínajících učitelů, nabízí mezinárodní srovnání českého školství v oblasti preprimárního vzdělávání, přípravou učitelů mateřských škol na profesi a pojmem začínající učitel a jeho kompetence. Stěžejním tématem teoretické části je řízení lidí v mateřské škole a adaptace začínajícího učitele jako jeho součást. Uvedeny jsou nástroje k orientaci – adaptaci začínajícího učitele v mateřské škole.

Cílem práce je vytvoření návrhu adaptačního plánu začínajícího učitele v mateřské škole na základě teoretických poznatků a výsledků šetření v oblasti potřeb a očekávání ředitelů mateřských škol i samotných začínajících učitelů. K dosažení cíle byly zvoleny metody kvantitativního empirického výzkumu: strukturované rozhovory a dotazník. Výsledky výzkumného šetření, uvedené v praktické části závěrečné práce, přispěly nejen k tvorbě návrhu adaptačního procesu, ale umožnily porovnat shody, požadavky i očekávání ředitelů

a zkušených i začínajících učitelů v mateřských školách v otázkách adaptace začínajících učitelů při vstupu do praxe.

Výsledky práce mohou být využity pro potřeby ředitelů mateřských škol v oblasti adaptace začínajících učitelů jako součásti řízení školy, ale také samotnými začínajícími a uvádějícími učiteli. Povedou k uvědomění si důležitosti zabývat se problematikou podpory začínajících učitelů.

2 Současná problematika podpory začínajících učitelů

Problematikou začínajících učitelů se zabývá řada autorů, zejména jejich přípravě na budoucí povolání. Podle R.Dytrtové a M. Krhutové (Dytrtová, Krhutová, 2009), které se zabývají přípravou učitele na profesi, je proces „stávání se učitelem“ dlouhodobý, započatý studiem učitelství, i když profesní identita není formována od nulového stavu, od startu učitelské přípravy, ale již od rozhodnutí se pro tuto profesi. Současná doba stále zvyšuje nároky na učitelskou profesi. Především na kvalitu jeho vzdělávání v důsledku sociokulturních změn ve společnosti a zejména měnícího se paradigmatu vzdělávání. O vzdělávání se hovoří jako o skrytém bohatství, zdroji prosperity a prostředku trvale udržitelného rozvoje společnosti. Na kvalitu vzdělanosti se stále zvyšují nároky v souvislosti se změnami ve společnosti. Vzdělávání budoucích učitelů je považováno za klíčový nástroj vzdělávacích reforem a inovací v činnosti škol. Je třeba hledat novou identitu učitelské profese, vymezit hodnoty a podstatu profesionality učitele. „Současná škola potřebuje flexibilního učitele, který dokáže reflektovat změny ve společnosti, kultuře, vědách, ekonomice i politice“ (Podlahová 2004, s. 17).

Činnost učitele má charakter integrované, bohatě členěné struktury, navíc dynamicky proměnlivé. Student však není připravován stejným, integrovaným a komplexním způsobem, jak uvádí Podlahová (Podlahová 2004, s. 17). V praxi je jeho úkolem používat všechno, co se naučil a co ví, a to v situaci, kterou nezná. Začínající učitel vychází také ze svých žákovských vzpomínek nebo z pedagogické praxe, kdy byl sám řízen. Je ovlivněn svými vlastními prožitky.

V průběhu přípravy učitele je třeba rozvíjet takové jeho vlastnosti a schopnosti, které jsou nezbytné pro práci s dětmi. Za klíčovou je považována kvalifikace pedagogická, psychologická a odborná, která by začínajícímu učiteli umožnila nabyté vědomosti aplikovat do vlastní praxe učitele – vychovatele (Mazánková, 2004, s. 3).

Podle sdělení Evropské komise Radě a Evropskému parlamentu o zlepšování kvality vzdělávání učitelů (KOM 392, Brusel 2007, s. 15) je učitelův úkol složitý. Sdělení koncipující strategii pro učitelskou kompetenci uvádí, že učitel má kromě předávání znalostí také:

- identifikovat specifické potřeby každého jednotlivého žáka,

- podporovat vývoj žáků v samostatně celoživotně se vzdělávající jedince,
- pomáhat mladým lidem získávat klíčové kompetence,
- přizpůsobovat vyučování multikulturnímu prostředí,
- využívat při vyučování nové technologie.

V důsledku toho musí být uvádění učitelů do učitelského povolání jednou z nejdůležitějších věcí. Začínající učitel se stává jistějším ve své profesní roli, má-li zkušeného mentora, který je nucen přemýšlet o tom, proč učí tak, jak učí, což vede k lepší kvalitě i jeho vyučování (Konopásková, 2010, s. 5).

V současnosti je společnost označována za informační a stále častěji se hovoří o společnosti založené na vědění, tzv. „znalostní společnosti“. Z tohoto důvodu dochází ke změnám i v učitelské profesi, neboť právě učitelé a škola jako taková nabývá nové podoby. Změny společnosti se odráží ve vzdělávání nejenom dětí, žáků a studentů, ale také samotných učitelů.

Profesní rozvoj studentů učitelství předškolní pedagogiky a jejich podpora je součástí studia na různých stupních vzdělávání. Od středních pedagogických škol, až po magisterské studijní obory vysokých škol.

2.1 Preprimární vzdělávání v mezinárodním srovnání 2014

Z výsledků závěrečné zprávy OECD 2014 je zřejmá nutnost stanovení profilů kompetencí pro začínající učitele. Je potřeba vytvářet předpoklady pro to, aby se učitelé mohli učit od ostatních učitelů a zejména ředitelů škol by měli zajistit nezbytné podmínky pro další zlepšování profesionality začínajících od okamžiku, kdy vstoupí do profese. Konopásková uvádí v článku *Odborné vzdělávání v zahraničí*: „Výzkumy s přímým spojením mezi prací ředitelů a možnostmi učitelů profesně se rozvíjet a dlouhodobou pedagogickou úspěšností jsou vzácné“ (Konopásková, 2010, s. 5). Uvádění nových učitelů neprobíhá ve všech členských státech EU stejně. Neliší se jenom v jednotlivých zemích, ale odlišnosti jsou i v jednotlivých školách. Ředitel má za úkol pomáhat s organizací uvádění začínajícího učitele do praxe tak, aby mu byla poskytnuta podpora a nedocházelo hned v počátcích k odchodu mladých učitelů ze své profesní dráhy.

Učitelé musí od prvního pracovního dne převádět své znalosti a dovednosti do vyučování, zacházet s každým žákem podle jeho předpokladů, hodnotit a dokumentovat vývoj žáků, přebírat odpovědnost za kontakt s rodiči, být ve vzájemném styku s kolegy. Pro začínající učitele může být obtížné najít způsoby, jak se osamostatnit a provést nezbytné úpravy a změny ve své práci. Noví učitelé potřebují mít možnost společně se zkušenějšími kolegy analyzovat a reflektovat různé prvky své práce, které posilují jejich kompetence. V dokumentu OECD zveřejněném 9. 9. 2014 Education at a Glance, jsou prostřednictvím vybraných indikátorů porovnávány vzdělávací systémy zemí OECD. V kapitole „D“ porovnává počáteční vzdělávání učitelů, další profesní rozvoj, kariérní řád, platovou situaci učitelů, vyučovací a další povinnosti v sedmi členských a partnerských zemích OECD. V podkapitole **D5**: „*Co je potřeba k tomu, být dobrým učitelem*“, je zvláštní pozornost věnována předškolnímu vzdělávání a profesi učitele.

Magisterské vzdělání učitele v preprimárním vzdělávání je požadováno ve čtyřech z 35 zemí s dostupnými daty. Počet míst v programech počátečního vzdělávání učitelů, bez ohledu na úroveň vzdělávání, je limitován ve zhruba polovině zemí.

Počáteční vzdělávání učitelů preprimárního vzdělávání se liší nejvíce ze všech stupňů vzdělávání: od dvouletých certifikačních programů v Japonsku a Jižní Koreji po pětileté studium v Rakousku, Chile, ve Francii, na Islandu a v Itálii.

Programy počátečního vzdělávání učitelů preprimárního a primárního vzdělávání jsou obvykle organizovány simultánně, tzn., že praktická i teoretická příprava je poskytována ve stejnou dobu, jako je tomu v ČR. Pro ostatní stupně vzdělávání je příprava organizována tak, že praktická příprava následuje přípravu teoretickou. Absolventi programů počáteční přípravy učitelů na všech úrovních vzdělávání mohou začít učit okamžitě v 70 % zemí. Ve 20 zemích se pak učitelé stávají rovnou plnohodnotnými učiteli bez jakýchkoliv dalších omezení a požadavků.

Formální programy pro uvedení učitele do profese jsou povinné v polovině zemí s dostupnými daty. Zajímavé je, že ve většině zemí zodpovídá za programy pro uvedení učitele do profese pedagogický personál dané školy. Alternativní cesty, jak se stát učitelem, existují v polovině zemí. Většinou jde o specifické zkrácené programy nabízené běžnými institucemi, které učitele vzdělávají (Education at a Glance in MŠMT, 2014).

Česká republika se v oblasti přípravy učitelů preprimárního vzdělávání řadí mezi země, které nabízejí nejenom pomaturitní zkrácené studium, ale i tříleté vysokoškolské (bakalářské) a navazující magisterské studium.

2.2 Příprava učitelů mateřských škol v ČR

Obory poskytující školní přípravu učitele mateřské školy

Kód oboru	Název studijního oboru
7531T	Magisterský studijní program v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika (KKOV)
7531N	Vyšší odborné vzdělání v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika (KKOV)
7506T	Magisterský studijní program v oboru speciální pedagogika (KKOV)
7531M	Střední vzdělání s maturitní zkouškou (bez vyučení) v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika (KKOV)
7531R	Bakalářský studijní program v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika (KKOV)

Tabulka 1: Obory poskytující školní přípravu učitelů MŠ v ČR podle Národní soustavy

Příklad charakteristiky přípravy v oboru

Kategorie vzdělání: úplné střední odborné vzdělání s maturitou

Žáci jsou vedeni k výchovné a vzdělávací práci a k zájmovým činnostem s dětmi a mládeží. Naučí se jak se podílet na rozvoji předpokladů svěřených dětí, zvláště rozumových, citových, tělesných a sociálních; jak dětem rozumět a komunikovat s nimi; jak rozvíjet klíčové kompetence dětí a mládeže; jak svoji práci hodnotit. Ke své práci s dětmi a mládeží potřebují mít znalosti a dovednosti z pedagogiky, psychologie, biologie, také z výtvarné a dramatické výchovy, tělesné výchovy, hudební výchovy. V oboru se žáci učí, proč a jak dbát na bezpečnost dětí, osvojí si zásady zdravého životního stylu a budou znát právní normy, které se jich týkají. Žáci budou umět připravovat projekty k výchově

a vzdělávání dětí, tj. naplánovat a připravit činnosti pro děti, pak je organizovat a řídit v rámci svého pracoviště.

Uplatnění absolventů v oboru

Absolventi jsou kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci pro práci s dětmi a mládeží. Jsou připraveni vykonávat činnosti spojené s přímým výchovně-vzdělávacím působením na děti a mládež. Uplatní se jako učitelé mateřských škol, jako vychovatelé nebo pedagogové volného času ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech, ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních a jiných zařízeních, ve kterých se pracuje s dětmi a mládeží (výjimkou jsou školská zařízení pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy nebo preventivně výchovnou péči, viz § 16(2) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících). Absolventi najdou uplatnění také v neškolských zařízeních, např. sociálních nebo zdravotnických, kde se pro výkon výchovné a vzdělávací činnosti vyžaduje pedagogická způsobilost. Absolventi mohou pokračovat ve studiu na vyšších odborných školách nebo vysokých školách (www.infoabsolvent.cz).

2.2.1 Odborná praxe budoucích učitelů mateřských škol

V Metodice MŠMT „*IPN Kvalita*“ je pedagogická praxe popisována jako forma odborného vzdělávání, jež se uskutečňuje na školách různého typu, je povinnou součástí studijního programu a realizuje se v různých formách (MŠMT, 2014, s. 47).

„Spojení teorie s praxí se stalo základním požadavkem i principem přípravy budoucího učitele. Z tohoto důvodu příprava na pedagogickou praxi a vlastní pedagogická praxe zaujímá v soustavě přípravy studentů na učitelské povolání zvláštní postavení“ (Mazánková, 2004, s. 6).

Výkon odborné praxe budoucích učitelů mateřských škol při studiu středoškolském a vyšším odborném je v minimálním rozsahu 10 týdnů za celou dobu vzdělávání a učební praxe v rozsahu minimálně 7 týdenních vyučovacích hodin za celou dobu vzdělávání. Odbornou praxi lze vykonávat i v období školních prázdnin, a to nejvýše v rozsahu 3 týdnů

za celou dobu vzdělávání. Odborná praxe se organizuje v souladu s platnými právními předpisy (www.infoabsolvent.cz).

Výkon odborné praxe při vysokoškolském studiu je významnou složkou pregraduální přípravy učitelů na vysokých školách, uvádí Metodika MŠMT - KA1. Pedagogická praxe v rozsahu čtyř týdnů, tj. asi 3 % (při 14 týdnech v semestru).

- Pedagogická praxe studentů učitelství musí být fakultou zaručena na celou dobu udělení akreditace daného studijního programu
- Fakulta má smluvně zajištěno provádění pedagogických praxí na školách, jež mají statut fakultních škol, příp. má smluvně zajištěno provádění pedagogických praxí na školách, které nemají statut fakultních škol.
- Minimální rozsah všech typů pedagogických praxí během celého studia učitelství musí souhrnně činit čtyři týdny.
- Pedagogické praxe jsou zajištěny kvantitativně (pro všechny studenty učitelství dané fakulty a v celém rozsahu, jenž je předepsán a schválen studijním programem).
- Pedagogické praxe jsou zajištěny kvalitativně (pro všechny tyto pedagogických praxí studentů, zejména hospitace, náslechy, průběžné praxe, souvislé praxe).
- Fakulta má zajištěnu supervizi nad praktikujícími studenty jak ze strany učitelů fakult, tak ze strany učitelů příslušných škol.
- Fakulta zaručí, aby studenti učitelství měli možnost praktikovat (v souladu se studovaným programem a oborem) na různých typech škol.
- Je nutné, aby se studenti učitelství při výuce setkali s různými typy žáků (po stránce sociální, etnické, zdravotní, míry schopností apod.) a aby se seznámili s provozem školy jako instituce (MŠMT, 2014, s. 14).

Pedagogické praxe jsou součástí studia na školách připravujících učitele. Jejich kvalita i kvantita je však nedostačující. Podmínky pro realizaci pedagogických praxí se nedostaly do žádných oficiálních požadavků Akreditační komise České republiky. Výjimku tvoří pouze minimální rozsah pedagogických praxí v délce trvání čtyř týdnů při vysokoškolském studiu. Dlouhodobým záměrem, jak je uvedeno ve Strategii 2020, je ve studijních programech pro vzdělávání učitelů posílit podíl pedagogické praxe nejméně o 8 %.

Zejména proto, že je pedagogická praxe významnou součástí přípravy budoucích učitelů. „Cílem pedagogické praxe je postupně **změnit postoj studenta na postoj učitele**, pedagogická praxe umožňuje budoucím učitelům získat základní pedagogické způsobilosti k výkonu učitelského povolání“ (Dytrtová, Krhutová 2009, s. 73).

V přípravě budoucích učitelů na profesní dráhu je nejenom získání potřebných dovedností a teoretických poznatků, ale zejména posílení kompetencí absolventa, aby byl do praxe co nejlépe připraven.

2.2.2 Vymezení kompetencí absolventa

Pro přípravu učitele by mělo být východiskem vymezení jeho kompetencí jako podstaty charakteristiky učitelské profese. U nás vytvořila nejpropracovanější model profesních kompetencí J. Vašutová (2004), který byl použit při tvorbě Zákona o pedagogických pracovnících.

Vymezení kompetencí učitele podle Vašutové (Vašutová, 2004 in Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 53)

Kompetence předmětová (oborová) – absolvent má osvojeny systematické znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám školy.

Kompetence didaktická a psychodidaktická – absolvent ovládá strategie vyučování a učení ve spojení se znalostí psychologických a sociálních aspektů, dovede používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem, zná vzdělávací program a dovede se podílet na tvorbě školního vzdělávacího programu.

Kompetence pedagogická – absolvent se dovede orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav, ovládá procesy výchovy na základě psychologických, sociálních a multikulturních aspektů, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci.

Kompetence diagnostická a intervenční – absolvent dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě individuálních a vývojových zvláštností žáků, dovede diagnostikovat vztahy ve třídě, dovede pracovat s žáky nadanými i se žáky se specifickými poruchami učení, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, zná možnosti

jejich prevence a nápravy, umí řešit výchovné problémy a ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě.

Kompetence sociální, psychologická a komunikativní – absolvent ovládá prostředky socializace žáka a utváření příznivého pracovního klimatu ve třídě na základě znalostí sociálních vztahů mezi žáky, dovede řešit sociální situace ve třídě, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a použít prostředky prevence a nápravy, ovládá prostředky pedagogické komunikace i s rodiči.

Kompetence manažerská a normativní – absolvent má znalosti o zákonech a normách vztahujících se k jeho profesi, orientuje se ve vzdělávací politice, ovládá administrativní agendu, dovede organizovat práci žáků a řídit jejich vzdělávání, dovede organizovat mimoškolní aktivity.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující – absolvent má široký vědomostní a kulturní rozhled, dokáže působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků ve své pedagogické práci, je reprezentantem své profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, má předpoklady pro kooperaci se svými kolegy a je schopen sebereflexe a autoevaluace.

Podle tohoto konceptu profilu absolventa se jeví, že dosahuje profesního standardu. Ovšem praxe ukazuje, že mnozí začínající učitelé mají zkušenosti s nedostatkem praktické výuky. Proto by se měla příprava budoucích učitelů více orientovat na získávání praktických dovedností. Zejména zvýšením hodin praxe na fakultních a cvičných školách, posílením seminářů orientovaných na komunikační dovednosti, řešení modelových situací, seminářů formujících odpovědnost učitele v oblasti bezpečnosti žáků i v oblasti odpovědnosti za hygienické podmínky vyučování apod. (Vašutová, 2004 in Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 53).

Pedagogická praxe je součástí přípravy budoucích učitelů. Je nejvhodnějším prostředkem pro integraci pedagogické teorie a praxe, jak uvádí Mazánková: „spojení teorie s praxí se stalo základním požadavkem a principem přípravy budoucího učitele“ (Mazánková, 2004, s. 6).

Píšová uvádí, že každé povolání vyžaduje určité osobnostní charakteristiky, týkající se talentu, znalostí, speciálních schopností, temperamentu, charakteru i sklonů. Téma osobnosti učitele je rozpracováno z mnoha pohledů a vtělilo se do mnoha složitých typologií. V současné době je preferována v první řadě kvalita kompetencí učitele. Jen málo učitelů je schopno splnit všechny požadavky na „ideální“ učitelskou osobnost (Píšová, 2005, s. 197-198).

Systematická pozornost je v současnosti věnována rozvoji kompetencí učitele. Bylo vytvořeno množství modelů, systémů a kvalifikací, které popisují žádoucí dovednosti, vlastnosti, schopnosti, kterými by měl učitel disponovat.

Žádoucí kvality učitele podle Spousty zahrnují psychosomatickou a psychomotorickou zdatnost, neuropsychickou stabilitu, vytrvalost, psychickou a frustrační toleranci, schopnost iniciovat a motivovat; sebedůvěru, asertivitu, schopnost sebeovládání, sebeřízení, sebekontroly a autokorekce, zodpovědnost, spolehlivost; schopnost získávat, zpracovávat, oceňovat a využívat informace, představivost, fantazii a tvořivost, pozitivní, intuitivní a strategické myšlení, schopnost orientovat se a přizpůsobit se situaci; sociální a interpersonální dovednosti včetně pozitivního postoje k lidem, empatii, schopnost naslouchat ostatním, komunikativní dovednosti; skromnost, píli, laskavost; úctu k životu a práci, respektování sociálních norem atd. Výčet uvedených žádoucích kvalit je široký a v reálném životě nedosažitelný obraz dokonalého učitele (Spousta, 1994, s. 35-36).

Výstupy bezpočetné řady studií, které se zabývají především základním vzděláváním, ale jsou aplikovatelné i na předškolní pedagogiku, byly většinou prezentovány v podobě více či méně podrobných taxativních výčtů požadovaných osobnostních atributů – indikátorů efektivity edukačních procesů.

Jako příklad je uveden „osobnostní inventář“, který vymezuje tři optimální temperamentové dimenze, které jsou do značné míry vrozené - jsou základnou osobnostních rysů učitele:

- emocionální
- volní
- intelektové

Poznatková základna začínajícího učitele, kterou uvádí Píšová a vypracoval ji Shulman zahrnuje následující kategorie:

- znalost oboru
- obecně pedagogické poznatky (s důrazem na řízení a organizaci procesů výuky)
- znalost kurikula
- pedagogickou znalost oboru
- poznatky o žácích a jejich charakteristikách
- znalost edukačního prostředí (v užším i širším slova smyslu)
- znalost cílů výchovy a vzdělávání, účelů a hodnot (Shuman in Píšová, 2005, s. 29).

Základem úspěchu školy jsou kvalifikovaní a vzdělaní učitelé. Učitel má klíčový vliv na výsledky vzdělávání žáků. Zkušení angažovaní učitelé by se měli zapojovat do přípravy budoucích učitelů zejména v oblasti plánování a podpory začínajících učitelů, kteří potřebují být uvedeni do role pedagoga. Učitelé by měli mít od začátku vstupu do profese příležitost k neustálému profesnímu rozvoji, jehož součástí je stálá reflexe své práce. Nezastupitelnou roli sehrává vedení školy- ředitel, jako nositel vize a strategie, orientovaný na dosahování cílů a řízení kvality.

2.3 Začínající učitel

V učitelství je to na rozdíl od jiných povolání složitě zejména v tom, že mladý nezkušený absolvent, který v minulosti odpovídal pouze za své studijní výsledky, přebírá již od prvního dne nástupu do praxe všechny základní povinnosti a práva učitele.

„Termín začínající učitel se užívá pro označení absolventů učitelství. Tento výraz je chápán jako mladý, nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy. Nebo jako perspektivní, nadšený a nadějný“ (Podlahová 2004, s. 14).

Šimoník uvádí, že **začínající učitel** je označován učitel v prvním školním roce svého pedagogického působení (Šimoník, 1995). Školní rok představuje z hlediska práce školy uzavřený celek, v jehož průběhu získá začínající učitel potřebný vhled do učitelské profese, do celkového chodu školy. První rok praxe je také nazýván rokem konfrontace představ a ideálů mladého učitele se skutečností, konfrontací mezi teorií a praxí. Začínající učitel musí vynakládat mnohem více úsilí a času na plnění běžných učitelských povinností než

zkušený učitel. Překonání potíží začínajícího učitele pomáhá zejména jeho vlastní zaujetí pro práci, snaha, úsilí a vytvoření profesionálních podmínek ke zdárnému vstupu do praxe.

Profesní identita učitele se utváří postupně. Je to přirozený proces, jehož předpoklad je poznání sebe sama a porovnání se s tím, kým chce být. Na začátku studia učitelství jsou budoucí učitelé vedeni k poznání své profesní motivace, k vlastnímu konstruování individuálního pojetí výuky až po formování uvědomované koncepce pojetí výuky. Po absolvování studia se dá předpokládat, že začínající učitel získá zkušenosti během výkonu své profese a také vlivem vlastní sebereflexe. Hledání profesní identity učitelem je dlouhodobý proces, který nekončí absolvováním studia, ale zasahuje do vlastní učitelské praxe.

Problematikou začínajícího učitele se zabývá Dytrtová s Krhutovou, které popisují, na co by měl být budoucí učitel připraven, jakými základními dovednostmi a schopnostmi by měl při vstupu do praxe disponovat:

- být dobře připraven k odpovědnosti za plánování a organizační dění ve třídě,
- mít dobrý profesní znalostní a dovednostní základ,
- umět využívat metody kontroly a vhodné strategie vedení žáků v procesu učení,
- dokázat vytvořit tvořivou sociální atmosféru a být schopen efektivní komunikace i s partnery školy,
- být připraven udržet si profesionální image, tzv. profesionálně se rozvíjet a odpovídajícím způsobem chovat a vystupovat,
- být schopen sebeuvědomění a sebehodnocení, a to i prostřednictvím druhých kolegů učitelů (Dytrtová, Krhutová 2009, s. 14).

Jako neopominutelnou součást adaptace začínajících učitelů popisují samotnou osobnost učitele, zejména jeho schopnost rozvíjet sociální vztahy a komunikaci: „Na základě poznatků pedagogické psychologie je známo, že osobnost učitele je význačným motivujícím činitelem a hybným faktorem výchovně-vzdělávacího procesu. Profesní osobnost učitele je výsledkem jeho vlastní snahy stát se učitelem, zároveň je ale formována během přípravy na učitelskou profesi i v průběhu získávání pedagogických zkušeností. Proto bychom se měli v rámci učitelské přípravy zaměřit také na rozvoj sociálních vztahů

a komunikace, na využívání aktivizujících a sebezpoznávacích metod ve výuce“ (Dytrtová, Krhutová 2009, s. 17).

2.3.1 Počáteční fáze začínajícího učitele

Začátek profesní dráhy učitele je složitý proces, který vyžaduje rychlou orientaci nejenom v novém prostředí školy, ale také v doposud neznámém kolektivu. Prostředí třídy je místem, kde začínající učitel musí reagovat na neznámé situace, nejenom při výchovně vzdělávací práci, ale také při komunikaci s rodiči a zaměstnanci školy. Začíná krátkodobě plánovat a vyrovnávat se se situacemi, které začátek profesní dráhy přináší. Zda požádá o podporu druhé, nebo se začne s novou situací vyrovnávat sám, je na jeho vlastním rozhodnutí. První etapu profesního rozvoje ovlivňují nejenom jeho osobnostní předpoklady a dosavadní zkušenosti, ale také teoretická a praktická příprava při studiu, pro které se v minulosti rozhodl.

První dvě etapy profesního rozvoje začínajícího učitele podle Berlinera:

Začátečník / Novic (beginner) se ve třídě zaměřuje na okamžité „přežití“ pomocí segmentarizovaných jednoduchých technik. Hledá spíše návody a soustřeďuje se zejména na obsah, krátkodobé plánování a okamžité reakce v pedagogických situacích. Většina profesního učení probíhá na základě imitace či rad od druhých

Pokročilý začátečník (competent teacher) vlastní repertoár strategií, které mu umožňují vyrovnávat se úspěšně s běžnými situacemi ve třídě, a tyto strategie úspěšně využívá. V této fázi profesního rozvoje má učitel již dostatek sebedůvěry pro improvizaci ve třídě, je schopen činit vědomá rozhodnutí o konkrétních postupech v daném kontextu. Zatímco až doposud byla jeho pozornost soustředěna především na obsah vyučování, kompetentní učitel se začíná zaměřovat na žáka a jeho potřeby. Přechází k středně až dlouhodobému plánování a je schopen stanovit priority (Berliner in Píšová 2005, s. 54).

V počátečních fázích je potřeba podpory profesního rozvoje učitele důležitá. Odlišné přístupy se odrážejí také v terminologii, která je v současnosti s podporou spojována. Jako je koučování, mentorování, profesní poradenství, kritické přátelství, konzultantství aj. (Píšová 2005, s. 79).

Za zvláště instruktivní je pro učitele považován postup podpory podle Egan:

Pomáhání jako proces řešení problémů	Cílem procesu je dovolit klientovi, aby vyřešil své problémy
Pomáhání jako vzdělávací proces	Cílem procesu pomoci je učení (nové poznání, změna poznání či odnaučení)
Pomáhání je kognitivně behaviorální proces	Cílem procesu je pomoci klientovi změnit způsob svého jednání prostřednictvím nového porozumění tomu, co dělá
Pomáhání je kooperativní proces	Proces pomáhání je spoluprací mezi poradcem a klientem
Pomáhání je proces orientovaný na klienta	Lidé jsou vnímáni jako aktivní interpreti světa. Cílem procesu pomáhání je vybavit klienta dovednostmi a vědomostmi potřebnými k řešení problémů

Tabulka 2: Základní prvky Eganova modelu (Egan, 1998, in Píšová, 2005)

Podpora začínajících učitelů při vstupu do praxe by měla být součástí již fáze přípravy na budoucí profesi. Začínající učitel by měl vědět, co jej v praxi čeká a jaké situace mohou nastat, znát možná rizika a formy podpory. I přesto, že mateřské školy mají svá specifika, základní prvky zůstávají stejné. V ČR je nedokonalý systém praxí budoucích učitelů, každá úroveň vzdělání budoucích učitelů mateřských škol nabízí různé délky a formy výkonu praxe. Mělo by dojít ke sjednocení a prodloužení délky praxí tak, jak je uvedeno v Dlouhodobém záměru vzdělávání 2015 – 2020.

Významnou pozornost v budoucím období je třeba zaměřit na počáteční přípravu začínajících učitelů a na jejich úspěšný vstup do praxe s průběžnou profesní podporou. Kvalitní vzdělávací systém se opírá o erudované učitele, na kterých do značné míry závisí úspěch společnosti. Podpora začínajících učitelů by měla být ukotvena v právním předpise a uvádějící učitelé – mentoři, by měli mít své nezastupitelné místo v kariérním systému.

Na počátku tohoto procesu bychom se měli zaměřit na samotný proces adaptace začínajícího učitele. Na potřeby škol i samotných učitelů – začátečníků.

3 Adaptace začínajícího učitele

Odborná veřejnost se shoduje na tom, že začínající učitelé se při nástupu do praxe budou vždy potýkat s četnými profesionálními problémy. Je však třeba udělat vše pro to, abychom tyto problémy zredukovali a zmírnili. Šimoník (1995, s. 7) i Píšová (2004, s. 24) uvádí, že právě v počáteční fázi začínajícího učitele je třeba lépe připravovat pracovní podmínky a prostředí pro jejich vstup do praxe. Vždyť začátek profesní dráhy výrazně poznamená celý následující profesionální vývoj a zvýšená péče o učitele se společností nepochybně vrátí.

Začínající učitel od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, potřebuje systematickou radu a pomoc, je pověřován činnostmi, na něž nebyl připravován. Musí se od prvního dne nástupu do praxe zapojit nejenom do chodu školy a třídy, ve které začíná vyučovat, ale také do procesu komunikace s rodiči a zaměstnanci školy. Prostor mateřské školy je specifické svou rozmanitostí vztahů, nejenom s kolegy pedagogy, ale také nepedagogickými zaměstnanci, kteří se do procesu vzdělávání zapojují. Zejména setkávání s rodiči dětí a vzájemná komunikace je zpočátku důležitým faktorem práce začínajícího učitele. Podlahová uvádí, že specifikum učitelů začátečníků je dáno tím, že od samého začátku, od prvního dne nástupu do školy, musejí ovládat a zvládat všechny stránky učitelské práce (Podlahová, 2004, s. 14-15).

Důležitou a nedílnou součástí vstupu začínajícího učitele do profese je jeho adaptace na nové prostředí, podmínky i kulturu školy. Vstup do neznámého, nového a mnohdy nečekaného prostředí vyžaduje schopnost přizpůsobit se. Forma podpory začínajících učitelů, která jim bude poskytována a způsob adaptace v počátku profesní dráhy, ovlivňuje vztah k budoucí profesi.

3.1 Adaptace – vymezení pojmu

Adaptace je schopnost přizpůsobit se. Termín se primárně používá v biologii, byl převzat i do psychologie a sociologie. Schopnost adaptace je dána nám všem a umožňuje nám přizpůsobovat se měnícím se podmínkám prostředí, ale také přežít (<https://www.everesta.cz/slovník/adaptace>).

Adaptace znamená přizpůsobování se něčeho něčemu, je to proces aktivního přizpůsobování člověka k životním podmínkám a jejich změnám (Lhotková, 2013, s. 10).

Adaptace z psychologického hlediska - v průběhu života je nutné neustálé přizpůsobování organismu, aby se obnovovala rovnováha. Přizpůsobování lze rozdělit na pasivní a aktivní. Chování, kterým pozměňujeme prostředí a schopnost snášet změny a přizpůsobovat se měnícím se podmínkám prostředí. To potom napomáhá k udržení stabilního stavu rovnováhy.

Sociální adaptace probíhá zejména na společenské úrovni (v interakci s lidmi). Jde o vzájemné působení mezi jednotlivcem nebo skupinou, v jehož průběhu dochází k harmonizaci požadavků a očekávání. Rozhodující je přizpůsobení sebehodnocení a touhy skutečným možnostem a realitě.

3.2 Adaptace nového zaměstnance

Zahrnuje formální i neformální procedury spojené s informováním, odborným zapracováním a sociálním začleněním přijatého zaměstnance v novém zaměstnání. Navazuje na přijímání zaměstnanců, kdy je uzavřen odpovídající pracovní vztah s vybraným uchazečem. Cílem adaptace je, aby adaptovaný zaměstnanec byl připraven vykonávat požadovanou práci (Šikýř, 2012, s. 109).

Adaptace na určité pracovní místo pak představuje vyrovnání se jedince s prací a vlivy okolí. Jejím cílem je zkrátit období nestandardního výkonu pracovníka a pomoci mu překonat překážky vyplívající ze vstupu na nové pracoviště (Lhotková 2013, s. 11).

Adaptace představuje proces seznamování pracovníka s firmou, jeho úkoly, stylem práce, celkovými podmínkami, co ve firmě panují. S tím souvisí adaptace pracovní, kdy jde o přiměřené zvládnutí pracovních úkolů a dosažení výkonového standardu; a adaptace sociální, což je proces přiměřeného zařazení pracovníka do interpersonálních vztahů příslušné skupiny (<https://www.everesta.cz/slovník/adaptace>).

Adaptace formou adaptačního programu začíná dnem nástupu nového zaměstnance do práce a končí rozhodnutím ředitele školy. Může to být po uplynutí zkušební doby. Jde o dobu, kdy je zaměstnanec v zásadě připraven vykonávat sjednanou práci a dosahovat

požadovaného výkonu v souladu se strategickými cíli organizace (Šikýř, Borovec, Lhotková 2012, str. 101).

Adaptační motivace – komunikací signalizujeme svou roli. Přizpůsobujeme se rolovým stereotypům, sociálně se integrujeme a adaptujeme na společenský řád. Činíme tak proto, aby nás druzí přijímali a neodmítali. Komunikováním se přizpůsobujeme okolí (Vybíral 2000, s. 25).

Adaptace zaměstnanců, popřípadě orientace zaměstnanců je poslední etapou procesu obsazování volných pracovních míst.

Adaptace zaměstnanců (Šikýř, Borovec, Lhotková 2012, str. 99), popřípadě orientace zaměstnanců, je poslední etapou procesu obsazování pracovního místa. Navazuje na přijímání zaměstnanců, kdy jsme uzavřeli odpovídající pracovněprávní vztah s vybraným uchazečem. Adaptace zaměstnanců zahrnuje formální i neformální procedury spojené s informováním, odborným zapracováním a sociálním začleněním přijatého zaměstnance v novém zaměstnání

Formální adaptace se uskutečňuje systematicky cestou adaptačního programu pod vedením ředitele školy nebo pověřeného zkušeného pracovníka

Neformální adaptace probíhá spontánně pod vlivem sociálního okolí, především spolupracovníků.

1. Informování o cílech, zásadách a postupech organizace, o povaze, požadavcích a podmínkách práce, o pracovním řádu, o předpisech k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, o vnitřních předpisech, o systému hodnocení a odměňování, o možnostech vzdělávání a rozvoje apod. Informování provádí ředitel (personalista, manažer) nebo pověřený zaměstnanec formou rozhovoru, nebo písemně formou orientační brožury.
2. Odborné zapracování, znamená přivyknutí přijatého zaměstnance na podmínky a požadavky pracovního místa a organizace tak, aby mohl co možná nejrychleji dosahovat požadovaného výkonu. Provádí jej ředitel – manažer nebo pověřený pracovník pomocí rozmanitých metod na pracovišti i mimo pracoviště.
 - Na pracovišti: instruktáž, asistování, pověření úkolem, rotace práce apod.

- Mimo pracoviště: seminář, demonstrování, případová studie, pracovní porada...
3. Sociální začlenění, znamená přivyknutí zaměstnance na sociální vztahy na pracovišti, překonání počáteční nejistoty, pocitu neznámého a vyvolání pozitivního vztahu k práci a organizaci (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, str. 100).

Adaptace je podle Koubka orientací pracovníků, zařazenou mezi vzdělávací aktivity.

„Orientace pracovníků je důkladně promyšlený a pro každý druh pracovních míst, každé pracoviště i organizaci specifický program adaptačních aktivit, které mají usnadnit a urychlit proces seznamování se nových pracovníků s jejich novými pracovními úkoly, pracovními podmínkami a pracovním i sociálním prostředím, ale také s potřebnými znalostmi a dovednostmi tak, aby jejich pracovní výkon pokud možno co nejdříve dosáhl požadované úrovně“ (Koubek, 2010, s. 192).

Úkolem adaptačního období je zkrátit toto období, po který pracovník nepodává standardní výkon, a nedostatečně se orientuje v novém pracovním a sociálním prostředí.

V současnosti není pojem orientace či adaptace začínajících učitelů legislativně ošetřen. Využít lze pouze § 164 zákona č.561/2004 Sb. (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, který v odstavci 1 písmeno a) konstatuje: „Ředitel školy a školského zařízení rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak“ (Zákon 561/2004 Sb.)

Zákoník práce – zákon č.262/2006 Sb., ve znění pozdějších předpisů v § 229, kde je v části odborného rozvoje zaměstnanců uvedena odborná praxe absolventů škol.

Dnes již neplatná vyhláška Ministerstva školství ČSR, č. 79/1977 Sb., tzv., *Vyhláška o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů*“ (*Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků č.79/1977 Sb., částka 24, účinnost od 1. 1. 1978, zrušeno od 1. 9. 1985 (61/1985 Sb.)*), obsahovala část dalšího vzdělávání učitelů. Součástí bylo i uvádění učitelů do praxe. Uvádění bylo určeno začínajícím učitelům při příchodu do praxe a mělo jim pomoci překonávat počáteční těžkosti, uplatnit vědomosti získané studiem a prohloubit jejich dovednosti. Ředitelé škol si mohli určit délku uvádění začínajícího pedagoga, ale většinou

toto období trvalo jeden rok. Po ukončení uvádění začínajícího učitele do praxe vypracoval ředitel školy závěrečnou zprávu – komplexní hodnocení.

Správnou adaptací si ředitel školy vytváří předpoklady pro následné úspěšné řízení a vedení podřízeného zaměstnance k vykonávání sjednané práce, dosahování požadovaného výkonu a realizaci strategických cílů školy (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, str. 101).

3.3 Adaptace začínajícího učitele na pracovní prostředí

Adaptace začínajícího učitele je proces, který začíná dnem nástupu do práce, který je součástí pracovní smlouvy. V podmínkách školství může být adaptace započata i před nástupem nového zaměstnance, po ukončení výběru a rozhodnutí o přijetí do pracovního poměru. Ještě před nástupem do práce může být zaměstnanec informován, může organizaci navštívit a seznamovat se s novým prostředím. Většinou má také k dispozici školní vzdělávací program a důležité dokumenty školy na webových stránkách školy k pročení.

Adaptace začínajícího učitele mateřské školy má svá nesporná specifika. Mateřská škola je organizací, která zaměstnává nejenom pedagogické, ale také nepedagogické pracovníky. Adaptaci začínajících učitelů ovlivňuje nejenom ředitel školy, ale i ostatní zaměstnanci. Třída bývá pracovním místem dvou pedagogů a přiděleného nepedagogického pracovníka, který pomáhá učitelům při režimových momentech s dětmi. Začínající učitel se tak musí zorientovat nejenom v pedagogické práci s dětmi dané třídy, ale také se zorientovat ve vztazích a kultuře daného kolektivu. Jedná se o orientaci nového zaměstnance na pracovní a sociální prostředí, o jeho začlenění.

„Aby byl začínající učitel úspěšný, musí něco umět. Aby něco uměl, musí se učit! Začínající učitel je ten, který se chce a umí učit a poučit.“ (Podlahová 2004, s. 25).

Adaptace nově přijatých začínajících učitelů patří často k opomíjeným nástrojům personální práce ředitelů škol. Při nástupu začínajícího učitele nastává adaptační období. Jde o řízený proces seznamování se školou, jejími cíli a úkoly, stylem práce, vnitřními předpisy školy i jinými předpisy a podmínkami, za kterých bude nový učitel vykonávat svoji práci.

Hlavním cílem orientace je co nejrychlejší zapracování a zařazení nového učitele do kolektivu školy, osvojení si specifických znalostí a dovedností v organizaci potřebných, aby se orientoval v organizačním schématu školy a začal se podílet na dosahování cílů organizace.

Orientace a začleňování začínajícího učitele je vzdělávací proces, který má několik částí. Ve školské praxi je obvyklé, že trvá v rozmezí jednoho až tří let.

Koubek uvádí, že v současné době se v zahraničí stalo zvykem, že nový pracovník dostává v rámci orientace soubor písemných materiálů (orientační složka, orientační balíček), které si může v klidu prostudovat a později některé otázky konzultovat s nadřízeným. Tímto způsobem se šetří pracovní doba nadřízeného i nově přijatého pracovníka a také se snižuje pravděpodobnost, že mu nebudou poskytnuty důležité informace“ (Koubek, 2010, s. 193).

Adaptaci rozdělujeme do dvou základních oblastí:

1. **pracovní adaptaci** – konkrétní pracovní činnosti, které souvisí přímo s účelem, pro který byl pracovník na dané místo přijat (pracovní úkoly obsažené v náplni práce)
2. **sociální adaptaci** – týkající se vztahů na pracovišti a kultury organizace

Adaptaci ovlivňují vnitřní a vnější faktory:

1. **vnitřní** – odborná a výkonová připravenost, hodnotová orientace, motivace, sociální zralost
2. **vnější** – umístění pracoviště, technické vybavení, organizace práce a organizační kultura, osobnost vedoucího pracovníka (upraveno podle Lhotkové, 2013, s. 11).

Adaptační proces, který je zaměřen na nové pracovníky

Jedná se především o proces nástupu nových absolventů do praxe – začínajících učitelů. Zaměřuje se na:

- nástupní pohovor (předání informací, adaptačního plánu)
- určení garanta – mentora- uvádějícího učitele
- zařazení pracovníka na dané místo – třída školy
- seznámení s kolegy a zaměstnanci školy

- aktivity adaptačního procesu: rozhovory, porady, návštěvy a hospitace, rotace práce, koučink
- hodnocení a podávání zpětné vazby – řízení adaptačního procesu
- ukončení procesu adaptace

Obsah orientace začínajícího učitele mateřské školy má dvě oblasti (upraveno podle Koubka, 2010).

1. Školní (celoorganizační) orientace, zaměřená na zprostředkování informací obecného rázu a společná pro všechny zaměstnance školy.

2. Třídní (útvárová) orientace se týká práce v konkrétní třídě s jejím pracovním kolektivem. Postihuje zvláštnosti a detaily, jímž se třída mateřské školy vyznačuje.

Adaptační proces začínajícího učitele by neměl obsahovat pouze administrativní a informativní úkony, ale mělo by jít o navázání prvního kontaktu a vazby se začínajícím učitelem. Proces adaptace by neměl být omezen pouze na vstupní zaškolení, ale měl by být **přijetím** nového člena do společnosti, nového učitele do kolektivu, organizace. Jen tak bude dosaženo cílů adaptace a dojde k začlenění začínajícího učitele.

Cílů můžeme dosáhnout:

- Integrací a podporou začínajícího učitele
- Adaptací na místní pracovní podmínky
- Snížením stresu z nové situace
- Podporou při řešení individuálních problémů
- Motivací a povzbuzením
- Podáváním zpětné vazby
- Umožnění sebereflexe začínajícího učitele
- Vytvořením podmínek k samotné adaptaci
- Využitím různých metod a forem adaptace

Tím bude dosaženo:

- Rychlejšího nástupu plné výkonnosti
- Brzké orientace v novém prostředí (třída, škola)

- Lepšího přijetí kolektivem školy (začlenění)
- Snížení možné fluktuace nového zaměstnance (ztráta, odchod zaškoleného učitele)
- Snížení možných konfliktních situací v novém kolektivu
- Větší pravděpodobnost přijetí kultury školy (loajálnost)

(upraveno podle Hlušíčky, 2012, dostupné na <http://www.firemni-sociolog.cz/>)

Podle Lhotkové je ve školním prostředí podstatou adaptace učitelů podpora jeho ztotožnění se s vizí organizace a ovlivnění kladného postoje k organizaci a následná stabilizace – snížení rizika odchodu pracovníka. Jedná se zejména o snižování nákladů, zajištění efektivity práce a stabilizaci zaměstnanců (Lhotková, 2013, s. 11).

Školní prostředí by se mělo stávat prostředím vstřícného okolí, které souvisí s motivační teorií. Týká se jednotlivců, kteří poznávají, že jejich okolí na nich záleží. Jinými slovy jde o to, jak jednotlivci vnímají svůj vztah k okolí. Existuje situace vzájemné důvěry, díky níž **pocituje jednotlivec podporu**. Je motivován, neboť cítí cíleně orientované spojení s okolím. Princip vstřícného okolí znamená, že v záležitosti podněcování motivace jsou vztahy stejně důležité jako obsah nebo technika (Van Dellen, 2012, s. 28)

3.3.1 Orientace - adaptace školní

Oblast zaměřená na zprostředkování informací obecného rázu a společná pro všechny pracovníky organizace, zpravidla bez ohledu na charakter a obsah jejich práce (Koubek, 2010, s. 193).

- Organizační schéma školy (plán, mapa)
- Schéma budovy školy a přilehlých částí
- Seznámení se zaměstnanci (pracovní pozice, místa výkonu práce)
- Kolektivní smlouva
- Popis pracovního místa zaměstnance (cíle pracovního místa)
- Seznam zaměstnaneckých výhod (stravování aj.)
- Formuláře: přehled docházky zaměstnance aj.
- Plán kontrolní a hospitační činnosti
- Plán porad
- Přehled akcí školy na daný rok

- Telefonní kontakty na vedení školy
- Preventivní program školy (předcházení rizikům, potup v případě nouze)
- Náležitosti BOZP a PO, přidělení OOPP, závodní lékař
- Principy odměňování (kritéria, motivační program)
- Čerpání dovolené a samostudia
- FKSP (tvorba, zásady čerpání)
- Evaluace a hodnocení organizace
- Image školy (prezentace na veřejnosti, webové stránky školy aj.)
- Spolupráce s partnery školy (rodiče, veřejnost, poradenská zařízení, jiné organizace)
- Kultura školy (historie, současné priority)
- Školní projekty
- Strategické dokumenty školy: Školní vzdělávací program, vize a koncepce dalšího rozvoje
- Vnitřní předpisy, řády, pokyny, směrnice

Předání vybraných písemných materiálů může probíhat bezprostředně po rozhodnutí o výběru pracovníka. V mateřské škole je většina z uvedených dokumentů součástí školního vzdělávacího programu školy, v příloze neveřejné části. Před nástupem začínajícího učitele je výhodné dát mu k dispozici program školy, aby se s ním seznámil.

Před uzavřením pracovního poměru se dostane nově přijatému zaměstnanci dalších ústních nebo písemných informací. Po předchozím seznámení s dokumentací si tak může předem připravit dotazy na další setkání s vedením školy. Předejde se tak rychlému nástupu bez předání nejdůležitějších informací k tomu, aby mohl začínající pedagog vykonávat svoji práci.

V průběhu prvních týdnů by měly probíhat každodenní rozhovory se spolupracovníky i přímým nadřízeným. Začínající učitel by měl mít informaci o tom, na koho se může v případě potřeby obrátit.

V dalších týdnech v průběhu počáteční orientace v pracovním prostředí je možné absolvovat s novým zaměstnancem další důležitá školení a seznamování s organizací.

Důležitou součástí adaptace začínajících učitelů jsou **neformální rozhovory** se zaměstnanci, kolegy pedagogy i nepedagogickým personálem školy.

3.3.2 Orientace – adaptace třídní

Začínající učitel se seznamuje se specifiky dané třídy, svého místa pracovního výkonu.

Součástí třídy mateřské školy bývá zpravidla třída, herna a ložnice dětí určená ke klidovým a odpočinkovým aktivitám. Součástí třídy je stůl určený pro práci učitelů, určený k ukládání dokumentace třídy, se kterou se musí začínající učitel seznámit. Nejenom s obsahem dokumentace, ale zejména se způsoby vedení a zaznamenávání.

Třídní dokumentace:

- Třídní vzdělávací program (charakteristika třídy, obsah a cíle vzdělávání, přehled vzdělávacích integrovaných bloků, program primární prevence, spolupráce s rodiči, akce třídy, třídní projekty, třídní evaluace, bezpečnostní opatření třídy)
- Dokumentace dětí (seznamy, pedagogická diagnostika, matrika dětí, záznamy o dětech)
- Třídní kniha (kniha záznamů o pedagogické práci)
- Seznamy dětí – docházka

Třída školy je konkrétní pracovní místo učitele. Fáze adaptace na toto pracovní místo by měla probíhat ještě před nástupem. Začínající učitel by měl poznat charakter dané třídy, její složení (věk dětí, individuální i skupinové odlišnosti aj.), metody a formy práce, učební pomůcky a materiál, podmínky vzdělávání (životospráva, hygiena aj.).

3.3.3 Adaptační plán

Ředitel školy vypracovává plán uvádění začínajícího učitele, plán adaptace. Na adaptaci se nepodílí pouze ředitel, ale celá škola.

Adaptační plán jako nástroj adaptace začínajícího učitele zabezpečuje informování, odborné zapracování a sociální začlenění (Šikýř, Borovec, Lhotková 2012, s. 100).

1. Informování o cílech, zásadách a postupech organizace, o povaze, požadavcích a podmínkách práce, o pracovním řádu, o předpisech k zajištění bezpečnosti a ochrany

zdraví při práci, o vnitřních předpisech, o systému hodnocení a odměňování, o možnostech vzdělávání a rozvoje.

2. Odborné zapracování znamená přivyknutí přijatého zaměstnance na podmínky a požadavky pracovního místa a organizace tak, aby mohl co možná nejrychleji vykonávat sjednanou práci a dosahoval požadovaného výkonu.

3. Sociální začlenění znamená přivyknutí nového zaměstnance na sociální vztahy na pracovišti, překonání počáteční nejistoty, pocitu neznámého a vyvolání pozitivního vztahu k práci a organizaci. Na sociálním začlenění se podílí nejenom vedoucí pracovníci, ale celý kolektiv školy (Šikýř a kol. 2012, s. 100).

Při tvorbě adaptačního plánu musí ředitel školy vycházet nejenom z potřeb organizace, ale také z potřeb samotného začínajícího učitele a potřeb aktuální situace.

Plán adaptace = systematický seznam kroků řazených od jednodušších úkolů ke složitějším, respektující vzdělání začínajícího učitele a dosavadní praxi.

Nástroje adaptačního programu	Zodpovědnost
Udržování kontaktu s pracovníkem před nástupem do firmy, předání základních písemných informací o firmě.	Personální útvar
Předání a vysvětlení informačních materiálů (informace o organizaci, firemních směrnicích, podnikové kultuře a personální politice).	Personální útvar
Předání a vysvětlení adaptačního plánu.	Přímý nadřízený
Vstupní rozhovor nadřízeného se zaměstnancem.	Přímý nadřízený
Seznámení se spolupracovníky.	Přímý nadřízený
Pravidelné rozhovory se zaměstnancem, ověření průběhu a výsledků adaptace.	Přímý nadřízený
Seznámení s vybranými útvary a jejich činnostmi.	Vedoucí útvarů
Kontrola průběhu adaptačního procesu.	Personální útvar
Vyhodnocení adaptačního procesu.	Personální útvar

Tabulka 3: Nástroje adaptačního programu (Bucháčková 2003, s. 39)

3.3.4 Hodnocení nového zaměstnance v průběhu adaptace

Součástí procesu adaptace je soustavné hodnocení začínajícího učitele. Hodnocení toho, jak se začínající učitel vyrovnává s jednotlivými problémy a jemu neznámými situacemi. Narůstající pracovní úkoly a jejich zvládnutí je postupný proces zlepšování pracovního výkonu. Hodnocení přístupu začínajícího učitele k práci, i jeho příspěvku k vytváření zdravých mezilidských vztahů na pracovišti je nedílnou součástí jeho pracovní adaptace.

Neformální hodnocení se uplatňuje podle potřeby během adaptačního programu, kdy ředitel školy řídí a vede přijatého zaměstnance k dosažení dohodnutých pracovních a rozvojových cílů. Směřuje k včasnému rozpoznání problémů pracovního výkonu a stanovení způsobu jejich nápravy.

Formální hodnocení se uskutečňuje na konci adaptačního programu. Ředitel shrnuje a diskutuje s přijatým zaměstnancem průběh a výsledky adaptačního programu a zpracovává podklady pro uzavření dohody o pracovním výkonu zaměstnance v následujícím období.

Podávání zpětné vazby je nejčastějším nástrojem uvádějících učitelů používaným při adaptaci začínajících. Přichází okamžitě a podává informaci vedoucí ke směřování k požadovanému výkonu. „Okamžitá, či co nejčastější zpětná vazba patří k nejdůležitějším předpokladům výkonnosti, a to bez ohledu na činnosti, kterou pracovníci vykonávají. Důvodem, proč své úkoly neplní správně, je mnohdy to, že o svých nedostacích nevědí. Jejich vedoucí ani nikdo jiný je na ně neupozornil, případně jim zpětnou vazbu nepředal správně a včas“ (Urban, 2013, str. 84).

Druhy zpětné vazby podle J. Urbana:

- Pozitivní, upozorňuje na úspěchy, zlepšení
- Negativní, vytýká určité chování a nedostatky
- Obecná, podává zobecněné hodnocení o stálých nedostacích v chování
- Konkrétní, obsahuje naopak informace o jasně vymezené situaci

Efektivitu zpětné vazby snižuje poskytování příliš obecného pozitivního nebo negativního hodnocení.

Negativní zpětná vazba by měla pomoci zaměstnanci svůj **výkon zlepšit**. Základem je hledání společného řešení a východisek. Výsledkem může být sestavení plánu zlepšení výkonu zaměstnance. Úkolem manažera je zajistit, aby bylo dosaženo stanoveného cíle. Jedním z cest, jak toho dosáhnout, jsou pravidelné schůzky se zaměstnancem sloužící k hodnocení dosaženého pokroku (Urban, 2013, str. 89).

Individuální pohovory se zaměstnancem, během kterých vyhodnocujeme jeho dosavadní působení ve společnosti a podáváme mu zpětnou vazbu, jsou nedílnou součástí adaptačního procesu. Zároveň máme prostor zjistit jeho pohled na situaci, postřehy a míru spokojenosti.

Zpětná vazba je jeden ze stěžejních termínů kybernetiky. Podle Wienera (in Vybíral, 2000, s. 179) jde při řízení zpětnou vazbou o takový typ řízení, který vyhodnocuje skutečný, nikoli očekávaný chod lidského jednání a při němž se vkládají výsledky minulých výkonů.

Zpětné vazby se dělí na pozitivní a negativní:

- Podstata pozitivní zpětné vazby spočívá v sebeposílení na výstupu, subjekt se po zpětnovazebním vyhodnocení chová ještě více tak, jak se dosud choval.
- Podstata negativní zpětné vazby spočívá v sebeomezení, přibrzdění, zkorigování dosavadního postupu tak, aby subjekt našel rovnováhu, od níž se odchyloval. Člověk, který ovládá zpětnou vazbu má schopnost sebeovládání a účinné sebereflexe. (Vybíral, 2000, s. 180).

Častým spouštěčem zpětné vazby je **úsměv druhého člověka**, s nímž komunikujeme. Většinou v nás posílí pozitivní zpětnou vazbu.

Armstrong uvádí **diskusi** jako základní nástroj hodnocení pracovního výkonu. Skládá se z pěti klíčových prvků:

1. *Měření*- hodnocení výsledků pomocí porovnání s dohodnutými cíli a normami.
2. *Zpětná vazba* - poskytnutí informací jednotlivým pracovníkům o tom, jak pracovali.
3. *Pozitivní posílení vědomí* - zdůraznění toho, co se udělalo dobře s tím, aby se to v budoucnu udělalo ještě lépe; připouští se pouze konstruktivní kritika, tj. taková, která ukazuje cesty ke zlepšení.

4. *Výměna názorů* - zajištění, že diskuse umožňuje plnou, svobodnou a otevřenou výměnu názorů o tom, čeho bylo dosaženo, co je třeba udělat, aby se dosáhlo více, a co si jedinci myslí o své práci, o způsobu, jak jsou vedeni a řízeni, a o svých aspiracích.
5. *Dohoda* - společné hledání porozumění o tom, co musí obě strany učinit ke zlepšení výkonu a k překonání jakýchkoliv pracovních problémů, které se v průběhu diskuse objevily (Armstrong, 1999, s. 252).

Podstatou zůstává skutečnost, že vedení školy musí mít vymezen dostatek času na společné diskuse s novým zaměstnancem, musí mít dostatek informací o jeho pracovním výkonu, výsledku práce a konat průběžnou kontrolu plnění dohodnutých cílů. Ředitel školy koná vlastní sledování pracovního výkonu začínajícího učitele, nebo tuto činnost deleguje na druhé, většinou zkušené učitele, zaměstnance školy.

Správnou adaptací si ředitel školy vytváří předpoklady pro následné úspěšné řízení a vedení podřízeného zaměstnance k vykonávání sjednané práce, dosahování požadovaného výkonu a realizaci strategických cílů školy (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, str. 101).

4 Adaptace začínajících učitelů jako součást řízení školy

Podpora začínajících učitelů při nástupu do praxe má své nezastupitelné místo. Personální strategie je součástí strategie školy, její sdílené vize. Personální strategii v mateřské škole vytváří a uskutečňuje ředitel.

„Pouze ředitel mateřské školy může učiteli pomoci stát se „profesionálem“
(Syslová a kol. 2012, s. 246).

„Základním prostředkem k realizaci strategických cílů školy jsou zaměstnanci, jejichž schopnosti a motivace přinášejí škole požadované výsledky práce a chování“ (Šikýř, Borovec, Lhotková 2012, s. 22).

Strategické plánování ředitele mateřské školy vychází z poslání organizace - mateřské školy. Vychází z její role ve společnosti, z její základní aktivity, výjimečnosti, která ji odlišuje od ostatních organizací stejného typu. Základním posláním mateřských škol je výchova a vzdělávání dětí předškolního věku.

Ředitel školy vytváří důležité předpoklady k tomu, aby mohla být strategie školy úspěšně implementována. Zejména podporou kultury školy a prostředí v návaznosti na učení celé organizace:

- Osobní učení (jednotlivců)
- Skupinové učení (týmů a skupin)
- Organizační učení (celé organizace)

Vytváření těchto předpokladů vede ke zdokonalení výsledků a výkonů organizace. „V současné době se vzrůstajícím významem lidských zdrojů se jedná i o vznik systémů učení v organizaci a řízení znalostí“ (Cimbálníková, 2012, s. 96)

Kultura organizace

Nově příchozí začínající učitel se stává součástí organizace, začíná se podílet na kultuře školy, jejíž se stává součástí.

Podle Pfeifera a Umlaufové existuje souvislost mezi úspěšností organizace a vnitřní atmosférou, která je pro ni typická, ovzduším, které v ní panuje. Souvislost mezi úspěšností organizace a její vnitřní kulturou. Všechny prvky kultury organizace mají svůj

původ v myšlení lidí. Je to souhrn představ, přístupů a hodnot všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných. Kultura organizace je tedy výrazně „měkkou“ složkou fungování organizace (Pfeifer, Umlaufová, 1993, s. 19).

Kultura organizace by měla být v souladu se záměry a strategickými cíli organizace. Platí pro ni několik zákonitostí:

- Je odrazem lidských dispozic, myšlení a chování
- Působí na lidské vědomí i povědomí a v obojím se také projevuje
- Je kvalitativní veličinou, kterou nelze exaktně vyjádřit nebo kvantifikovat
- Je produktem minulých činností a současně omezujícím faktorem činností budoucích
- Je sdílena, ne dohadována
- Je poznatelná
- Je extrémně setrvačná
- Má tendenci být považována za samozřejmost (Pfeifer, Umlaufová, 1993, s. 24-25).

Záměry a strategické cíle organizace by měly směřovat ke zvyšování kvality vzdělávání. Ředitel, jako manažer organizace, formuluje strategické cíle, jako žádoucí stavy, kterých má být dosahováno. Rozpracovává cíle do jednotlivých funkčních oblastí řízení, mezi něž patří řízení lidských zdrojů a vedení lidí v organizaci. Vrcholový i střední management školy nese odpovědnost za kvalitu a dosahování stanovených cílů.

4.1 Role vrcholového i středního managementu školy

Vrcholovým manažerem mateřské školy je její ředitel. V současné době mívají mateřské školy svá odloučená pracoviště, na kterých se věnují řízení představitelé středního managementu tzv. vedoucí učitelky. Naopak tomu bývá v případech, kdy je mateřská škola odloučeným pracovištěm školy základní. Potom je vrcholovým manažerem ředitel základní školy. Za proces výběru a přijímání zaměstnanců je vždy odpovědný ředitel školy, ale může tuto odpovědnost předat vedoucí učitelce odloučeného pracoviště, nebo svému zástupci- těm, kteří řídí podřízené zaměstnance. Tito vedoucí pracovníci škol se řadí mezi střední management.

Personálními činnostmi by se měl zabývat vrcholový i střední management školy, tedy všichni vedoucí zaměstnanci školy, kteří v rámci organizační struktury řídí podřízené zaměstnance. Záleží samozřejmě na řediteli školy, které z činností zařadí do náplně práce jejich funkce (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, str. 15).

Cílem managementu školy je zvyšování výkonu školy, který je určen výkonem jejich zaměstnanců, proto škola potřebuje schopné a motivované zaměstnance, kteří budou ochotní a způsobilí vykonávat sjednanou práci.

Ředitel školy si musí uvědomit, kterou z těchto tří proměnných může ovlivnit, aby zvýšil výkon školy:

1. Schopnosti (lze rozvíjet ty odborné, chování méně)
2. Motivace (stimulace zaměstnanců vedoucí k vnitřní motivaci)
3. Podmínky (pracovní prostředí, technické vybavení, nábytek...)

Řízení = management, se týká zejména realizace strategických cílů organizace pomocí optimálního zabezpečování, rozdělování, využívání a rozvíjení všech potřebných zdrojů (materiálních, finančních, informačních, lidských)

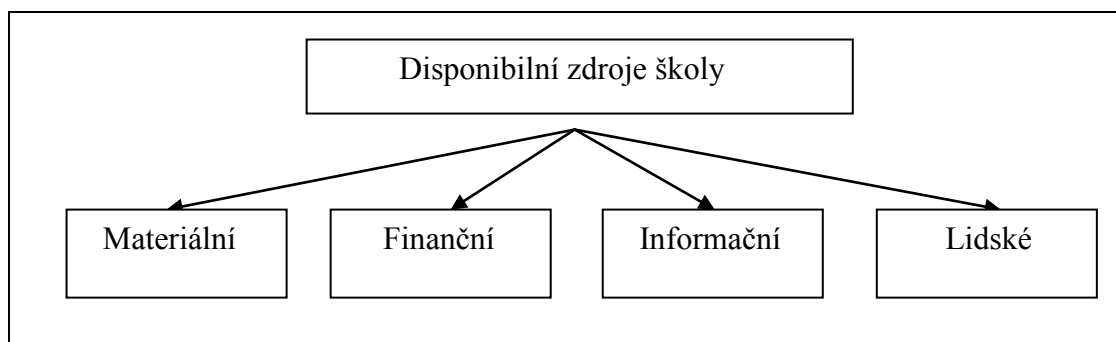
Vedení = leadership, se zaměřuje na rozhodující zdroj, to znamená na lidi, a týká se schopnosti přesvědčovat a podněcovat lidi k vykonávání sjednané práce, dosahování požadovaného výkonu a realizace strategických cílů organizace. Účinné řízení lidí vyžaduje účelné vedení lidí (Armstrong a Stephens, 2008, in Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, str. 18).

Personální činnosti umožňují škole zabezpečovat dostatek schopných a motivovaných zaměstnanců. Šikýř, Borovec, Lhotková uvádí, že podstatou úspěšného řízení školy je dosažení souladu mezi strategií, organizační strukturou a systémem personálních činností:

Strategie školy – koncepce řízení vychází z analýzy současného stavu, definuje smysluplný cíl a optimální způsob fungování a hospodaření školy, definuje postup zabezpečování, využívání a rozvoje disponibilních zdrojů k dosažení očekávaného výkonu (Šikýř, 2012, s. 18).

Organizační struktura – škola potřebuje vhodné formální uspořádání zaměstnanců a ostatních zdrojů k vykonávání sjednané práce. Organizační struktura napomáhá k funkční alokaci zdrojů.

Systém personálních činností – výběr, hodnocení, odměňování a vzdělávání zaměstnanců jsou personální činnosti, které umožňují naplňování cílů organizace. Systém těchto činností vede k dosahování požadovaného výkonu.



Obrázek 1: Disponibilní zdroje školy

Řídit organizaci nebo její část znamená dosahovat stanovených cílů pomocí druhých lidí. Ředitel školy jako manažer zastává mnoho manažerských funkcí, mezi které patří plánování, organizování, vedení a kontrolování. Dalšími funkcemi, které prolínají a na ně navazují, jsou rozhodování a koordinace. Řízení lidských zdrojů je oblast managementu, které se zabývá řízením lidí v organizaci. Vedení školy plánuje počty pracovníků v oblasti pedagogických a nepedagogických zaměstnanců.

Kvalifikační předpoklady pedagogických pracovníků jsou dány zákonem:

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících vymezuje pojem pedagogický pracovník a předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků v první části § 2.

Pedagogický pracovník: „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činností přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým

pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

Přímou pedagogickou činnost v mateřské škole může vykonávat učitel, speciální pedagog, asistent pedagoga a vedoucí pedagogický pracovník.

Hlava II. Zákona o pedagogických pracovnících vymezuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka: „Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- c) je bezúhonný,
- d) je zdravotně způsobilý a
- e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak“.

(Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících).

Z pohledu zvýšení kvality práce školy je jedním z nejdůležitějších faktorů dokonalejší využití potenciálu pedagogických zaměstnanců. Praxe ukazuje, že škola může být tak dobrá, jak dobří jsou lidé, kteří v ní pracují, neboť lidské zdroje jsou tím nejcennějším. Oblastí řízení školy jsou personální činnosti, které vykonává vedení školy v souladu se stanovenými cíli a strategií.

4.2 Personální činnosti ředitele školy

Personální činnosti ředitele školy jsou nedílnou součástí personalistiky školy. Systém těchto činností ovlivňuje výkon školy, naplňování vize i celé strategie.

Podle Šikýře (Šikýř, 2010) by měl být systém personálních činností pojatý komplexně, měl by směřovat k dosažení požadovaného výkonu zaměstnanců a strategických cílů. Dále uvádí systém personálních činností podle Armstronga (2007), který zahrnuje:

- vytváření a analýzu pracovních míst,
- plánování zaměstnanců,
- obsazování pracovních míst,

- řízení pracovního výkonu a hodnocení zaměstnanců,
- odměňování zaměstnanců,
- vzdělávání zaměstnanců,
- péči o zaměstnance a pracovní podmínky,
- formování pracovních vztahů,
- využívání personálního informačního systému

(Armstrong, 2007 in Šikýř, 2010, s. 20)

4.2.1 Analýza pracovního místa

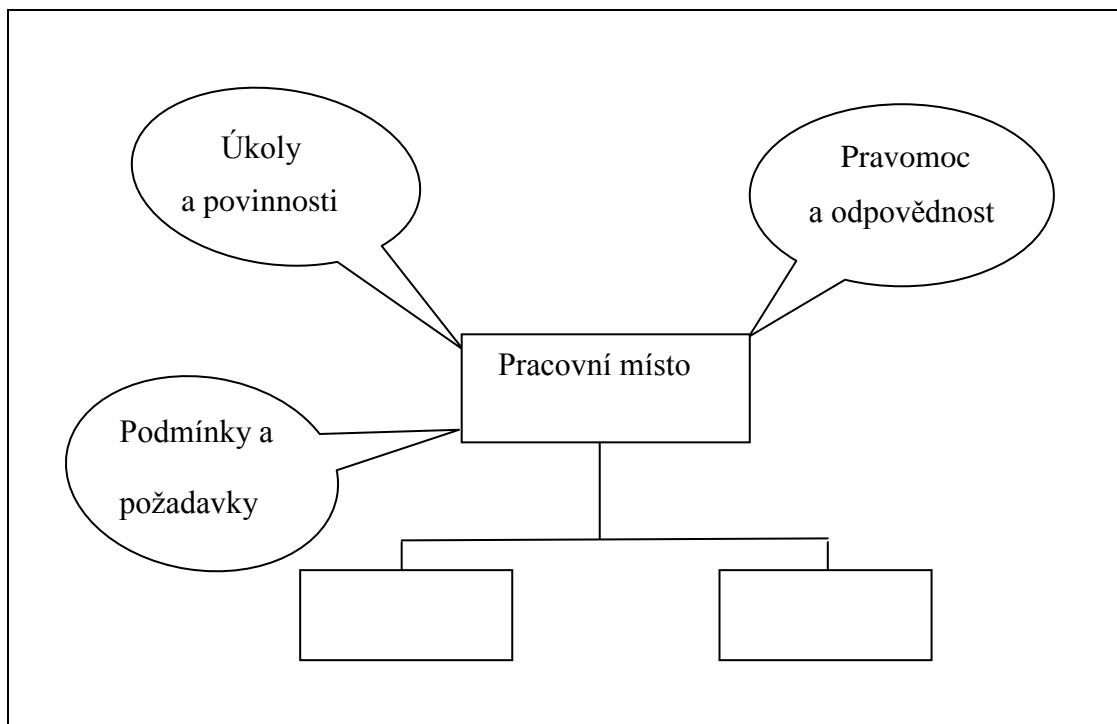
„Analýza pracovních míst je proces zkoumání a zpracování údajů o pracovních místech a požadavcích pracovních míst na zaměstnance. Je podkladem pro zpracování popisů a specifikací pracovních míst“ (Šikýř, 2013, s. 54).

Důležitost charakteristiky pracovního místa, kterou zdůrazňuje Urban, nejen proto, aby se výběr opíral o správná kritéria (zkušenosti, schopnosti, osobní vlastnosti apod.), na jejichž základě budeme kandidáty posuzovat, ale i z toho důvodu, abychom jim o pracovním místě mohli poskytnout úplné a objektivní informace“ (Urban 2013, s. 36).

Roli a postavení zaměstnance v organizaci určuje **pracovní místo**. Pracovní místo umožňuje řediteli školy využívat schopnosti a motivaci učitelů ke své práci a tím dosahování požadovaného výkonu a realizaci cílů školy.

Pracovní místo, jako základní organizační jednotka, je obsazena jedním zaměstnancem. Dochází tak k vymezení pracovních úkolů a souvisejících povinností, pravomocí, odpovědností, podmínek a požadavků na výkon práce.

„Zaměstnanec na určitém pracovním místě plní sjednané **úkoly** a dodržuje ostatní **povinnosti** v rámci svěřené **pravomoci** (možnosti samostatně jednat a rozhodovat), přidělené **odpovědnosti** (povinnosti ručit za vlastní jednání a rozhodování), vytvoření **podmínek** k výkonu sjednané práce (pracovní doba, pracovní prostředí, bezpečnost a ochrana zdraví při práci, pracovní vztahy apod.) a stanovených **požadavků** pro výkon sjednané práce (dosažené vzdělání, odborná praxe, specifické znalosti a dovednosti, očekávané chování a motivace apod.)“ (Šikýř, 2012, s. 46).



Obrázek 2: Pracovní místo jako základní organizační jednotka (Šikýř 2013, s. 46)

Místem výkonu práce učitele může být i část obce, obec, ulice, kde organizace sídlí. Potom se nejedná o vysílání na pracovní cestu, ale o výkon práce na pracovišti.

Místo výkonu práce učitele určí zaměstnavatel – ředitel školy v pracovní smlouvě.

Místo výkonu práce učitele mateřské školy:

1. budova školy (i odloučeného pracoviště školy)
 - a) třída a šatna učitele,
 - b) sborovna, kancelář, kabinety, knihovna,
 - c) školní jídelna,
2. školní zahrada a přilehlé pozemky,
3. okolí školy (pobyt venku s dětmi),
4. akce a výlety mimo školu (pracovní cesty).

Ředitel školy ještě před přijetím nového pedagogického zaměstnance, vyhodnocuje a analyzuje místo výkonu práce, na které bude nový zaměstnanec uveden, kde bude vykonávat svou práci. Tímto pracovním místem není jenom třída mateřské školy, ale celá

škola (kanceláře, kabinety, školní jídelna, dílna, knihovna aj.) i s přilehlými částmi (školní zahrada, pozemky patřící škole, kolny na nářadí apod.).

V pracovní smlouvě je vždy uvedeno místo výkonu práce. Zákoník práce připouští, aby bylo sjednáno i více míst výkonu práce, což bude vhodné zejména v případech, organizace vykonává činnost školy na více adresách. Pokud zaměstnanec bude vykonávat práci na více místech je nutno upřesnit tyto údaje již v pracovní smlouvě. Tato situace může nastat v případě, pokud má mateřská škola více odloučených pracovišť.

Ředitel školy by se neměl při analýze pracovního místa i místa výkonu práce učitele zaměřovat pouze na edukační činnost, ale zabývat se také tím, že učitel bude vykonávat práci i na jiných místech, než je třída mateřské školy, kde se bude věnovat i nepřímé pedagogické činnosti. Proto je důležitá důkladná analýza pracovního místa učitele mateřské školy.

4.2.2 Obsazování pracovního místa

Škola je konkurenčním prostředím také v tom, jaké má pedagogické pracovníky. Nábor a výběr nového pedagogického pracovníka nemůže být náhodný, ale musí podléhat požadavkům na volné pracovní místo. Zejména ředitel školy má snahu získat kvalitního učitele, který odpovídá potřebám a plánu rozvoje organizace. Přijímání začínajícího učitele je pro vedení školy vždy těžký a obtížný úkol. Zejména proces výběru a zapracování, protože jedním z hlavních úkolů každého manažera je udržení vysoké kvality práce zaměstnanců.

„Zejména ve školství jde stále více o snahu získat co nejkvalitnějšího učitele a v této soutěži vítězí ta škola, která si může vybírat z dostatečného množství zájemců proto, že může nabídnout něco více než jiné školy“ (Světlík, 2006, s. 233).

Řízení pracovníků v organizaci zahrnuje podle Světlíka tyto oblasti:

- Výběr a získávání pracovníků
- Efektivní vedení lidí
- Motivace
- Vnitřní komunikace

Správný výběr začínajícího učitele vyžaduje důkladnou přípravu samotného procesu přijímání. Ředitel by měl mít jasnou představu o tom, koho hledá. Prvním krokem je přesné vymezení pracovního místa, které definuje řadu kritérií pro úspěšné přijetí učitele, kterého pro svou organizaci potřebujeme. Jedná se o řadu nároků, povinností a pravomocí pracovního místa.

Při procesu přijímání nového učitele může ředitel školy využít různé formy i metody. Analýza dokumentů jednotlivých uchazečů (životopis, motivační dopis, portfolio), vstupní pohovor. V současné době je často využívána ukázka vlastní výchovně vzdělávací práce. Jedná se o dvoukolový přijímací proces, v jehož prvním kole jsou uchazeči pozváni ke vstupnímu pohovoru a ve druhém kole je vybráno několik uchazečů s požadavkem ukázky práce s dětmi. Vedení školy je tak umožněno pozorovat budoucího učitele v praxi.

Po přijetí na pracovní místo je nutná podpora začínajícího učitele nejen ze strany vedení školy, ale se zapojením celé organizace.

Metodou, která nemá v současnosti legislativní ukotvení, ale je přesto často používaná je metoda uvádění do praxe prostřednictvím **uvádějícího učitele**, který je novému učiteli přidělen vedením školy.

4.3 Metoda uvádění začínajícího učitele do praxe - mentoring

Mentorink (termín v českém jazyce) **jako komplexní podpora začínajících učitelů**

Při adaptaci začínajících učitelů má vedoucí pracovník možnost využít různé metody, formy a nástroje k adaptaci – orientaci na pracovní prostředí.

Zaučení, adaptace i orientace začínajícího učitele je jednou z forem dalšího vzdělávání. Vzdělávání, které se uskutečňuje přímo v organizaci, na pracovním místě začínajícího učitele. Tohoto vzdělávání se účastní začínající učitel, jemu přidělený uvádějící učitel – mentor a celý kolektiv školy.

Metody vzdělávání na pracovišti:

- instruktáž při výkonu práce - zácvik nového zaměstnance napodobováním činností,
- pověření úkolem – přidělení určitého úkolu a sledování jeho plnění,
- rotace práce – pověření pracovními úkoly v různých částech organizace,

- koučink – soustavné směřování a podpora vedoucí k vlastní iniciativě a samostatnosti,
- mentorink – předávání rad mentorem

Mentorink- forma podpora nové generace

PhDr. Bohumíra Lazarová, PhD, která působí na Masarykově univerzitě v Brně, uvádí v Informatoriu v článku Marie Těthalové, že uvádění učitelů se často spojuje s pojmem mentorink a hranice jsou někdy neostré. Mentorink neslouží jen začínajícím učitelům, ale všem bez ohledu na zkušenost a věk (Těthalová, 2015, s. 14-15).

Lazarová dále uvádí „ve spojených státech, kde mají s učitelským mentorkem dlouholeté zkušenosti, se také můžeme setkat s pojmem mentorink i s pojmem „uvádění“ neboli „induction.“ Uvádění učitelů organizuje škola a představuje komplexní podporu začínajícím učitelům“(Těthalová, 2015, s. 14).

Podle Lazarové (in Těthalová, 2015) mentorem nemusí být ten nejzkušenější učitel ve škole. Jako podmínka pro přijetí do mentorského výcviku se proto někdy požaduje určitá délka praxe, například pět let věku. Hovoří také o nutnosti určité životní zkušenosti a moudrosti mentora. Mentorink ve školství je v podstatě specifická kolegiální podpora, která již v mnohých školách úspěšně funguje, i když v nich nepracují s pojmem mentorink.

Mentor, podle Hrubé, je přidělený vyškolený kvalitní odborník, dostatečně znalý terénu a prostředí konkrétní školy, pracující s pedagogickými pracovníky dlouhodobě.

„Klíčová je podpora na úrovni školy, tedy vzájemná kolegiální podpora vedení školy i kolegů učitelů, zásadní roli by měli mít právě mentoři“ (Hrubá, 2009, dostupné z <http://www.rvp.cz/clanky>).

Mentor, slovo, které ze současné české pedagogiky téměř vymizelo, uvádí Šedivá ve svém článku v týdeníku školství. Především zmizeli jeho nositelé – zkušení učitelé, kteří pomáhají mladším kolegům v jejich začátcích. O změnu této situace usiluje Národní ústav pro vzdělávání projektem Lektori a mentoři do škol (Šedivá, 2015, s. 1, 5).

Kdo má šanci stát se mentorem? Rozhodně neplatí, že učitel dětí může být automaticky nejlepším učitelem dospělých. Mentor musí být člověk, jehož vášní je učení a umí své zkušenosti i dovednosti předávat nezkušeným začínajícím učitelům.

Mentorink v minulosti = uvádění začínajících učitelů v roce 1977

Pojem uvádění – běžně užívaným se stal termín „uvádění“ v roce 1977, kdy tehdejší Ministerstvo školství ČSR vydalo Vyhlášku o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů (Sbírka zákonů č. 78 a 79/1977, část 24), která proces uvádění rámcově vymezovala. Na ni navazovala podrobná Instrukce Ministerstva školství ČSR k uvádění začínajících učitelů do praxe (Šimoník, 1995, s. 24).

Instrukce obsahovala tři části:

1. složka ideově politická
2. složka odborně předmětová
3. pedagogicko-psychologická

Součástí bylo také seznámení začínajícího učitele se základními právními normami, zejména školskými předpisy a s vedením pedagogické dokumentace. Uváděním začínajících učitelů byl pověřen tzv. uvádějící učitel a celý proces byl nadřízenými složkami kontrolován (Šimoník, 1995, s. 24).

Šimoník (1995, s. 25) uvádí, že i přes mnohé nedostatky bylo uvádění krokem vpřed. V návaznosti na výše citovanou vyhlášku zpracoval kolektiv pedagogů pod vedením K.Tmeje praktickou příručku s názvem „Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe“ (SPN, Praha 1980), která se stala základní orientační pomůckou pro uvádějící učitele na školách.

„S příchodem do školy se mladý učitel začleňuje do učitelského sboru, do pracovního týmu, jehož profesionální, ale především věková struktura je značně odlišná od prostředí, v němž se doposud pohyboval“ (Šimoník, 1995, s. 20).

Škola by měla začínajícímu učiteli poskytovat adekvátní pomoc, aby se mu práce dařila. Vedení mladých učitelů na prvních pracovištích má na jejich další profesionální vývoj významný vliv, protože je vstupní branou do učitelské profese.

Podpora učitele by měla být zajištěna:

- vedením školy
- kolegy ze své školy – kolektivem školy

- kolegy z jiných škol (stínování v jiné škole, návštěvy)
- kolegy vyškolenými v metodách mentorování, koučování, videotréninku i komunikačních dovedností – uvádějící učitel - mentor
- poskytovateli dalšího vzdělávání (školení, semináře...)
- podpůrnými institucemi (školní psycholog, speciální pedagog- poradenská zařízení)

Mentorink je v organizacích využíván po celém světě, uvádí M. Petrášová ve své publikaci „*Mentorink – podpora nové generace*.“ Považuje se za vysoce efektivní proces učení a rozvoj lidí. „Mentorink podporuje vznik a rozvoj kultury učící se organizace. Může napomáhat snahám organizací při změně manažerského stylu od kontrolního a direktivního směrem k podporujícímu a motivujícímu“ (Petrášová a kol., 2014, s. 97).

Nejčastěji se přistupuje k mentorinku z důvodu začlenění absolventů při jejich prvním vstupu do pracovního procesu.

Mentor – uvádějící učitel, má nejvýznamnější roli v průběhu adaptačního procesu začínajícího učitele. Pro začínajícího učitele představuje:

- inspirující model odborný i osobní,
 - pomocníka při vstupu do organizace,
 - průvodce pomáhajícího najít vztahy ke správným lidem,
 - zdroj emoční podpory,
 - vychovatele vyhledávajícího příležitost pro učení začínajícího učitele
- (Lhotková, 2013, Řízení školy s. 12).

Přidělení uvádějícího učitele – mentora

Uváděním začínajícího učitele je vedení školy většinou pověřen pedagog, který koná svou práci ve stejné třídě, do které je začínající učitel zařazen.

Uvádění = pracovní zařazování, upevňování dovedností po dohledem zkušeného mentora.

Mentor se předem podílí na vypracování plánů zaškolování nového pracovníka na konkrétní pracovní pozici. Plán zaškolení by měl obsahovat cíl adaptace, kterého se má dosáhnout, což je konkrétně zformulovaná představa o tom, co by se měl nováček naučit, co by se měl dozvědět a co poznat. Součástí práce uvádějícího – mentora by mělo být

stanovení toho, co bude obsahem uvádění, plán jednotlivých kroků, výběr metod, učebních pomůcek a techniky.

„Rozhodující podíl na praktické části orientace nových pracovníků mají jejich bezprostřední nadřízení, jimž mohou pomáhat, a také zpravidla pomáhají, spolupracovníci nového pracovníka“ (Koubek, 2010, s. 200).

V mateřské škole je kladen velký důraz na učitele, se kterým je začínající učitel v jedné třídě, ten se také stává „uvádějícím učitelem“, který je pověřen uvedením nového učitele do praxe. Tím je adaptace začínajících učitelů mateřských škol specifická a jedinečná. Většina začínajících učitelů má svého uvádějícího učitele a ředitel školy se věnuje především reflexi jejich práce a kontrole plnění plánu uvádění. Ředitel školy podává zpětnou vazbu nejen začínajícímu učiteli, ale také uvádějícímu učiteli.

4.3.1 Uvádějící učitel

Uvádějícím učitelem by měl být ustanoven člověk, který dokáže poskytnout začátečníkovi odbornou i psychickou oporu a omezí jeho profesní nejistotu na minimum.

Činnost uvádějícího učitele může být někdy formální, někdy naopak ovlivní začátečníka na celý život. Většina uvádějících učitelů má zájem začínajícímu učiteli pomáhat, zejména pokud začínající kolega dá najevo zájem o tuto pomoc (Podlahová, 2004, s. 30 -31).

Uvádějící učitel je učitel, kterému je přidělen nastupující učitel. Uvádějící učitel pomáhá, sleduje růst a hodnotí pokroky začátečníka. Období zaučování trvá zpravidla jeden rok.

Uvádějící učitel je přidělen ředitelem školy. Jde o vstřícný krok, jak nabídnout spolupráci a podporu začínajícímu pedagogovi. Uvádějící učitel se řídí tím, co podle jeho soudu mladší kolega potřebuje, v čem si počíná neobratně nebo nezkušeně a o čem mu chybí informace nebo vědomosti. Uvádějící učitel reaguje na okamžitou situaci, o které usoudí, že je pro začínajícího učitele obtížná nebo neznámá. Reaguje na jeho dotaz nebo prosbu o informaci a radu. (Podlahová, 2004, s. 50)

Uvádějící učitel může pomáhat začínajícímu učiteli v těchto oblastech:

- seznámení s provozem školy (kabinety, třídy, knihovny, okolí školy, školní jídelna...)

- pomoc při přípravě a realizaci výuky (sestavení plánů a příprav, tvorba portfolia, seznámení s výukovým materiálem, vedení k sebereflexi...)
- seznámení s výchovnou prací školy (spolupráce s poradenskými zařízeními, s ostatními pedagogy, oblast integrací a diagnostiky sociálního a rodinného prostředí dětí...)
- pomoc při rozvíjení vztahů s rodiči (formy kontaktu s rodiči, schůzky, akce ...)
- informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy jako je život v obci, image školy, partneři školy, další vzdělávání aj. (Podlahová, 2004 s. 51 -53.)

Podlahová se zabývá vztahem a spojitostí mezi uvádějícím a začínajícím učitelem. Měli by společně diskutovat, hledat řešení zejména v případě, že mladší kolega o podporu a pomoc projeví zájem. Iniciativa by měla směřovat od začínajícího učitele k uvádějícímu učiteli. Vzájemná spolupráce není přínosem jenom pro začínajícího, ale aktivní komunikace vycházející od začínajícího učitele má přínos i pro staršího kolegu. Zájem o dotazy a podporu začínajícího učitele zvyšují učitelovo sebehodnocení a nabízejí jiný pohled na jeho vlastní kompetence a lidské kvality. Jde o oboustranný proces, prospěšný oběma stranám.

4.3.2 Mentoring jako součást dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015 – 2020

Z hlediska Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy představuje Dlouhodobý záměr ČR významný nástroj formování vzdělávací soustavy a je základem komunikace mezi centrem a kraji. Zakotvuje záměry, cíle a kritéria vzdělávací politiky vycházející ze Strategie 2020, určuje rámec dlouhodobých záměrů krajů a sjednocuje přístup státu a jednotlivých krajů zejména v oblasti nastavení parametrů vzdělávací soustavy. Je zpracován na období pěti let a navazuje na předchozí období. Vychází ze schválené Strategie 2020 a je rozdělen do tří oblastí: Rozvoj společnosti a vzdělávání, Strategie rozvoje regionálního školství a financování regionálního školství. Část druhá se dělí do jednotlivých oblastí. Pod písmenem **H: Zlepšení podmínek pedagogických pracovníků** je část věnovaná počátečnímu vzdělávání učitelů:

Počáteční vzdělávání učitelů a jejich další vzdělávání

Přípravu pedagogických pracovníků uskutečňují především fakulty vzdělávající učitele. V posledních letech se zdá, že bude třeba tuto přípravu modernizovat tak, aby budoucí učitelé byli lépe vybaveni pro budoucí každodenní výukovou, popř. řídicí praxi ve škole.

Kromě odpovídající teoretické odborné a didaktické přípravy je účelné významně posílit přímou průpravnou pedagogickou praxi přímo ve školním terénu za asistence zkušených pedagogů. Zároveň je nutné – a to nejen pro účely kariérního systému - významně posílit další vzdělávání pedagogických pracovníků, a tím přispět k soustavnému zlepšování jejich pedagogických dovedností a k dalšímu profesnímu rozvoji v průběhu kariéry (MŠMT, s. 60).

Opatření H. 11. 1. - H. 11. 4.

- navrhnout novou pozici – mentor, jehož úlohou bude pomáhat začínajícím učitelům po nástupu do praxe.
- Legislativně ukotvit tuto pozici v příslušném právním předpise, např. ve vyhlášce č. 317/2005 Sb. a stanovit odpovídající kritéria pro získání pozice mentora.
- Do roku 2016 zpracovat obsahový standard pro udělování akreditace vzdělávacím programům zaměřeným na specializovanou činnost mentora.

Opatření H. 12.:

- zajistit, aby každý začínající učitel mohl spolupracovat s uvádějícím učitelem, který má mentorské dovednosti:
 - **H. 12. 1** - Začlenit do řídicí a metodické práce ředitelů mateřských, základních a středních škol systematickou průpravu méně zkušených učitelů prostřednictvím uvádějících učitelů – mentorů.
 - **H. 12. 2** - Zavést ve vztahu k mentorům odpovídající podporu včetně adekvátního ohodnocení a možnosti snížit přímou vyučovací povinnost tak, aby mohli vykonávat mentorskou roli ve své nebo i jiné škole.
 - **H. 12. 3** - Zakotvit nárok každého začínajícího učitele na podporu ze strany zaměstnavatele pro dosažení kompetencí potřebných pro úspěšné ukončení adaptačního období (MŠMT, 2014)

5 Shrnutí teoretické části

Cílem teoretické části bylo shrnutí dosavadních poznatků a vymezení základních pojmů v oblasti podpory začínajících učitelů v ČR v souvislosti s opatřením stanoveném v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020 (Strategie 2020).

V teoretické části práce se zabýváme přípravou učitelů mateřských škol v ČR, délkou odborné praxe, kterou školy studentům poskytují a také mezinárodním srovnáním. V druhé kapitole jsou vymezeny požadované kompetence absolventa školy připravujícího se na profesní dráhu učitele. Součástí teoretické části práce je kapitola o počáteční fázi začínajícího učitele a jeho adaptaci na pracovní prostředí, zejména vymezení pojmů a popis orientace na pracovní prostředí. Proces adaptace jako součást řízení školy popisuje poslední kapitola, ve které je vyzdvihnuta role vrcholového a středního managementu školy a personální činnosti ředitele školy. Nezastupitelné místo v adaptačním procesu začínajících učitelů mateřských škol má uvádějící učitel – mentor, jako průvodce i rádce a hlavní poskytovatel podpory začínajícímu učiteli. Z uvedených teorií i srovnání jednotlivých názorů odborníků vyplývá důležitost se v současné době touto problematikou zabývat. Došli jsme k závěru, že podpora začínajících učitelů je často opomíjena a přitom je jedním z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují začínající učitele na počátku své profesní dráhy. Toto vyplývá i z opatření uvedených ve „*Strategii 2020*“, která by měla být přijata do roku 2016 -2018.

Výzkumná část práce vychází z těchto poznatků a zjišťuje současný postoj učitelské veřejnosti k této problematice. Zejména postihuje názory a zkušenosti zkušených učitelů v dotazníkovém šetření, a v rozhovorech se zaměřuje na samotné začínající učitele a ředitele škol. Přináší tak možnost srovnání zkušeností a názorů, poskytuje náměty pro tvorbu adaptačního plánu, možného k využití pro potřeby ředitelů mateřských škol i samotných začínajících a uvádějících učitelů. Praktická část práce navazuje na teoretický základ, a vymezené pojmy v části první. Příprava budoucích učitelů se odráží do části výzkumné, ve které zjišťujeme postoje a názory respondentů na toto téma a zjišťujeme, zda je v současnosti adaptace začínajících učitelů součástí řízení školy. Získáváme tak dostatek informací k vyhodnocení stanovených tvrzení a naplnění cílů diplomové práce.

6 Empirická část

6.1 Výzkumný problém

Tématem výzkumu je oblast adaptace začínajících učitelů mateřských škol jako součásti řízení školy. Východiskem je skutečnost, že rozhodujícím činitelem při vstupu začínajícího učitele mateřské školy do praxe jsou zvyšující se nároky na jeho profesi. Učitelské vzdělávání v oboru předškolní pedagogiky by mělo být podrobeno analýze a revizi obsahu, aby vzdělávalo učitele smysluplně z hlediska nároků na učitelskou profesi. Adaptace začínajících učitelů by se měla stát součástí řízení školy, aby se začínající učitel lépe začlenil do pracovního procesu s podporou ředitele a ostatních kolegů. U ředitelů mateřských škol narůstá potřeba zabývat se adaptací začínajících učitelů, zejména možnostmi využití nástrojů a forem podpory začínajících při vstupu do praxe. Studium a analýzou dostupných zdrojů docházíme k závěru, že otázka adaptace a orientace učitele při nástupu do praxe je nezbytnou součástí počáteční fáze jeho profesní dráhy.

Cílem výzkumu je zjistit shody v očekávání a požadavcích ředitelů a začínajících učitelů mateřských škol při vstupu začínajícího učitele do praxe, zjistit, zda je adaptace začínajícího učitele součástí řízení školy a jak se do procesu zapojují zkušení učitelé.

Pro dosažení cíle jsme formulovali **výzkumné otázky**:

1. V čem se shodují pohledy ředitelů a učitelů mateřských škol v otázce připravenosti začínajících učitelů do praxe?
2. Kdo a jakým způsobem se podílí na adaptaci začínajícího učitele v mateřské škole?
3. Jak je zařazen proces adaptace začínajícího učitele do řízení školy?
4. V jakých oblastech bývají očekávání a požadavky ředitelů i začínajících učitelů při vstupu do praxe shodné?

Tvrzení:

T1 - Začínající učitel mateřské školy je lépe připraven na vstup do praxe po studiu předškolní pedagogiky na střední škole než na VOŠ a VŠ.

T2 - Ředitelé mateřských škol nezařazují adaptaci začínajících učitelů do řízení školy.

T3 - Zkušení učitelé nejsou motivováni k tomu, aby předávali zkušenosti a dovednosti

začínajícím učitelům.

T4 - Očekávání a požadavky ředitelů a začínajících učitelů jsou při vstupu začínajících učitelů do praxe rozdílné.

6.2 Zvolené metody a nástroje výzkumu

K získání potřebných dat byly zvoleny dva nástroje empirického kvantitativního výzkumu: dotazník a rozhovor, aby byly získány širší a kompletnější výsledky výzkumného šetření. V rámci každé z výzkumných metod byl vytvořen konkrétní výzkumný nástroj.

Pro **kvantitativně** orientovaný výzkum byl zvolen dotazník určený učitelům mateřských škol s více jak pětiletou praxí, který vedl k získání informací, názorů, postojů a vlastních zkušeností od zkušenějších učitelů mateřských škol v oblasti adaptace začínajících učitelů. Dále byla zvolena metoda rozhovoru s dvěma skupinami respondentů. Podle Švaříčka (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 159 – 160) je metoda rozhovoru jedna z nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu, ale v tomto případě nejde o kvalitativní výzkumné šetření (hloubkové zjišťování podstaty jevů a o proniknutí do situace), ale šetření, ve kterém jde především o nestrannost pohledu a udržení si odstupů od zkoumaných jevů. V tomto případě je rozhovor kvantitativním výzkumným nástrojem.

Gavora uvádí: „Strukturované interview (rozhovor) znamená, že otázky jsou pevně dány“, jedná se téměř o ústní dotazník a z časového hlediska i z hlediska náročnosti jeho vedení je méně náročné (Gavora, 2010, s. 137). Metoda strukturovaného rozhovoru kvantitativního výzkumného šetření byla určena dvěma skupinám respondentů. Odpovědi jednotlivých respondentů byly dále kategorizovány a výsledky porovnávány v tabulkách i grafech. Bylo tak možno porovnat výsledky jednotlivých skupin a vyhodnotit výsledky. Prostřednictvím rozhovoru byli zkoumáni respondenti z prostředí mateřských škol tak, abychom porozuměli jejich pohledu a zjistili jejich názory na problematiku začínajících učitelů při vstupu do praxe. První skupinou byli ředitelé mateřských škol s víceletou praxí v řízení školy a druhou začínající učitelé mateřských škol s praxí do tří let. I přes počáteční neochotu některých respondentů účastnit se rozhovoru, se mohl nakonec sběr dat úspěšně uskutečnit. Kombinací obou metod bylo možné lépe proniknout do hloubky výzkumného problému. Rozhovory vedly ke zjištění názorů, očekávání i požadavků ředitelů

a začínajících učitelů na proces vstupu začínajícího učitele do praxe. Dotazníkové šetření vedlo ke zjištění názorů a skutečností, zda se mateřské školy zabývají adaptací začínajících učitelů, a zda mají zkušení učitelé zájem o jejich podporu.

Metody byly vybírány podle toho, zda jsou svým charakterem vhodné ke zvolené výzkumné otázce a stanovené strategii výzkumu. Každá z nich měla své přednosti a úskalí, se kterými bylo třeba počítat (Poláchová Vašátková, 2010, s. 43).

Základním výzkumným souborem byli pedagogičtí zaměstnanci mateřských škol v ČR. Z něj byly vybrány tři výběrové soubory:

1. Dotazník – výběrový soubor učitelů mateřských škol s více jak pětiletou praxí
2. Rozhovory č. 1 – výběrový soubor ředitelů mateřských škol s víceletou praxí v řízení školy a zkušenostmi s adaptací začínajících učitelů
3. Rozhovory č. 2 – výběrový soubor začínajících učitelů mateřských škol s praxí do tří let

6.2.1 Dotazníkové šetření

Důvodem volby tohoto výzkumného nástroje, byla možnost oslovení velkého počtu respondentů, anonymita a možnost rychlého získání potřebných dat. Došlo tak k hromadnému získání údajů pomocí písemných otázek (položek dotazníku).

Cíl dotazníkového šetření:

Zjistit zkušenosti, názory a postoje zkušených učitelů mateřských škol v oblasti adaptace začínajících učitelů, nabídku podpory ze strany škol i zkušených předškolních pedagogů.

Administrace. Dotazník byl předkládán respondentům několika způsoby: elektronicky e-mailem, rozesíláním poštou a osobním převzetím, z nichž nejvýhodnější byl způsob osobního předání, ke kterému došlo na seminářích a pedagogických konferencích. Výhodou tohoto způsobu zadávání dotazníku byla prakticky stoprocentní návratnost. Ze zadaných 150 kusů bylo vyplněno 132 dotazníků, z toho bylo z důvodu nesprávného a neúplného vyplnění 8 dotazníků vyřazeno. Byla tak zpracována data z celkem 124 dotazníků.

Aby mělo dotazníkové šetření dostatečně vypovídající hodnotu, byla provedena **pilotáž** u několika učitelek mateřských škol (5 respondentů). Při společném rozhovoru jsme zjišťovali, zda položkám v dotazníku rozumějí, zda jsou vhodně formulovány otázky. Na základě toho byly některé části dotazníku pozměněny. V úvodním oslovení bylo doplněno, že je dotazník určen pro učitelky s více jak pětiletou praxí. Došlo k přepracování položky č. 7, kde došlo ke sloučení oddílu ředitel a zástupce a byl přidán vedoucí učitel, jako vedoucí pracovníci školy. Důvodem bylo, že respondenti měli označit, kdo seznamuje začínajícího učitele v období adaptace s uvedenými oblastmi řízení. Zda se tím zabývají vedoucí pracovníci, mezi které řadíme ředitele, zástupce ředitele i vedoucí učitele (v případě odloučených pracovišť škol).

6.2.2 Rozhovor

Rozhovorem byly zjišťovány informace o názorech a zkušenostech s adaptací začínajících učitelů a s jejich připraveností při vstupu do praxe. Postupovali jsme podle metodiky doporučené Gavorou (Gavora, 2010) i Švaříčkem (Švaříček, Šed'ová, 2007), zejména při přípravě rozhovorů, vyhodnocování pomocí kategorizace a analýzou získaných dat. Výsledky byly porovnány a zaznamenávány do tabulek i grafů a následně vyhodnocovány ve shrnutí. Byly podkladem pro vytvoření adaptačního plánu

Důležitým předpokladem byla příprava rozhovorů. Zejména vymezení času a prostředí pro rozhovor. S žádostí o rozhovor bylo osloveno celkem deset respondentů z řad ředitelek, z toho čtyři odmítly pro nedostatek času. Z řad začínajících učitelek byly provedeny se šesti respondenty, nikdo rozhovor neodmítnul. Z dvanácti respondentů dva odmítli nahrávání rozhovoru na diktafon a tak byl proveden písemný záznam. Určení místa a času bylo nabídnuto výzkumníkem (tazatelem), ale ve většině případů šlo o návštěvu v mateřské škole respondenta nebo tazatele, kdy bylo využito i malé exkurze v zařízení, což bylo pro obě strany přínosné. Před samotnou návštěvou došlo k telefonickému rozhovoru, při kterém se odehrálo představení výzkumníka a seznámení s projektem, účastníci byli ujistěni o anonymitě a požádáni o souhlas s nahráváním na diktafon.

Základem rozhovorů byly otázky s jasně danou strukturou. Cílem bylo získání pravdivé odpovědi.

Cílem rozhovorů bylo zjistit shody v očekávání ze strany ředitelů mateřských škol a začínajících učitelů v otázkách adaptace a nástupu začínajících učitelů do praxe. Porovnat výsledky zjištění a uvést v jakých oblastech se názory obou skupin respondentů shodují.

6.3 Dotazník

Vstupní část dotazníku

O vyplnění dotazníku byli požádáni učitelé i učitelky mateřských škol ČR s více jak pětiletou praxí v oboru. Byla jim poskytnuta informace, čím se dotazníkové šetření zabývá a také informace o tom, že výzkumné šetření bude použito při tvorbě návrhu adaptačního plánu pro začínající učitele mateřských škol, který bude k nahlédnutí na webových stránkách mateřské školy výzkumníka (www.msplhov.cz).

V závěrečné části úvodu nebylo opomenuto poděkování za vyplnění a představení výzkumníka.

Druhá část dotazníku

Druhá část dotazníku obsahovala vlastní otázky. Na prvních místech byly položeny lehčí otázky, uprostřed otázky těžšího charakteru a v závěru otázky důvěrnějšího charakteru (Gavora, 2010, s. 122).

Typy otázek

Otázky 1, 3, 4 byly otázky uzavřené, dichotomické, které nabízely hotové alternativní odpovědi, které respondent označil (zakroužkoval, podtrhl). Tyto otázky nenabízely možnost vyjádření jiné alternativy. Při vyhodnocování bylo snadné spočítat výsledek odpovědí.

Otázky 9,13 byly otázky uzavřené, polytomické s možností výběru jedné z odpovědí. Odpovědi bylo nabídnuto více.

Otázky 2, 5, 6, 12 byly otázky polouzavřené, kde byla respondentovi nabídnuta volba jiné odpovědi v případě, že mu žádná z nabízených odpovědí nevyhovovala. Kategorie odpovědí byly vyčerpávající, ale ne příliš početné. Respondent měl označit pouze jednu z možných variant.

Otázka 8, byla otázkou uzavřenou, složená z 10 podotázek, s možností označení pouze jedné z navržených variant. Tak byly získány odpovědi na 10 otázek najednou. V tomto případě nebyla respondentovi nabídnuta jiná odpověď.

Otázka 10, byla složená ze sedmi podotázek a možnosti výběru i jiné varianty odpovědi. Otázka byla polouzavřená, polytomická s možností označení pouze jedné varianty nebo možnosti uvedení jiné odpovědi.

Otázka 7, byla otázkou uzavřenou, polytomickou, složenou ze 17 podotázek s možností označení pouze jedné z variant u každé podotázky. Byla tak získána data ze 17 otázek najednou. Tato alternativa byla využita pro svoji jednoduchost vyplňování.

Otázka 11, byla otázkou polouzavřenou, která nabízela nejprve jednu alternativní odpověď, a potom bylo ještě požádáno objasnění v podobě otevřené otázky.

Otázka 14. byla otázkou otevřenou, která nenavrhovala respondentovi žádnou hotovou odpověď. Zjišťovala zkušenost respondenta z jeho vlastní praxe. Po shromáždění odpovědí byla provedena dodatečná kategorizace na kladné a záporné zkušenosti. Uvedení odpovědi bylo požadováno jednou větou.

6.3.1 Výsledky dotazníkového šetření

1. Je třeba se adaptací začínajících učitelů mateřských škol zabývat?

ANO	96 %
NE	4 %

Tabulka 4: Je třeba se adaptací začínajících učitelů zabývat?

Učitelé mateřských škol v odpovědi na první položku v dotazníku označili v naprosté většině (96 %), že je nutné se adaptací začínajících učitelů zabývat. Pouze 5 respondentů ze 124 se domnívá, že tato potřeba není. Tuto odpověď jsme předem předpokládali, neboť problematika adaptace začínajících je v současnosti aktuální.

2. Na které škole (studium předškolní pedagogiky), podle Vašich zkušeností, nejlépe připravují začínající učitele do praxe?

Střední škola (SŠ)		67,7 %
Vyšší odborná škola (VOŠ)		19,4 %
Vysoká škola (VŠ)		3,2 %
Jiná varianta	VOŠ + VŠ	6,5 %
	SŠ + VŠ	3,2 %

Tabulka 5: Na které škole, podle Vašich zkušeností, připravují začínajícího učitele nejlépe?

Z výsledku této položky je zřejmé, že názory učitelů na přípravu začínajících se podstatně neodlišují. Ze 124 respondentů 84 uvedlo, že jsou na vstup do praxe nejlépe připraveni studenti středních pedagogických škol. 24 respondentů zastává názor, že nejlépe připravují studenty Vyšší odborné školy. Studenti vysokých škol pedagogických jsou podle respondentů připraveni nejméně. Střední pedagogické školy nabízí studentům více hodin praktické výuky, jak je uvedeno v teoretické části práce. Domníváme se, že právě nedostatečná praxe na vysokých školách způsobuje tento nepoměr.

3. Nabízí Vaše škola začínajícím učitelům adaptační program při vstupu do praxe?

ANO	85,5 %
NE	14,5 %

Tabulka 6: Nabízí Vaše škola začínajícím učitelům adaptační program při vstupu do praxe?

Mateřské školy nabízejí začínajícím učitelům adaptační program při vstupu do praxe, uvedlo to 106 respondentů (85,5 %). Pouze 18 (14,5 %) respondentů označilo, že mateřské školy takový program nenabízejí. Z toho je možné usoudit, že adaptační programy má většina mateřských škol vytvořeny, podstatné je, zda jich využívají a zda se staly součástí řízení školy. Na tyto otázky odpovídají další položky dotazníku

4. Je adaptace začínajícího učitele součástí řízení školy?

ANO	67,7 %
NE	32,3 %

Tabulka 7: Je adaptace začínajícího učitele součástí řízení školy?

Z výsledku je možné vyvodit, že je adaptace začínajících učitelů součástí řízení mateřských škol. Uvedlo to 84 respondentů (67,7 %). Ukazuje se, že přes ¼ dotázaných potvrdilo, že součástí řízení není. Nelze ale vyvodit, zda respondenti znají, nebo se sami podílejí na řízení a adaptaci začínajících. Na to, kdo se na tomto procesu podílí, se zaměřuje další položka dotazníku.

5. Kdo se ve Vaší škole nejvíce podílí na adaptaci začínajících učitelů?

Ředitel (zástupce, vedoucí učitelka)	29,0 %
Uvádějící učitel	61,3 %
Začínající učitel se adaptuje sám	6,5 %
Ostatní učitelé	1,6 %
Celá škola	1,6 %
Jiná varianta	-----

Tabulka 8: Kdo se ve Vaší škole nejvíce zabývá adaptací začínajících učitelů.

Podle 76 respondentů (61,3 %) se na adaptaci začínajících podílí nejvíce uvádějící učitel. Vedoucí pracovníci se podílejí pouze 29 % (uvedlo 36 respondentů). Varianta, kdy se začínající učitel adaptuje sám je uvedena minimálně. Ostatní učitelé a celá škola se na adaptaci začínajícího učitele téměř nepodílí. Je zřejmé, že uvádějící učitel je stále tou nejdůležitější osobou, která se na adaptaci začínajících učitelů mateřských škol podílí. Sice není tento pojem v současné legislativě ukotven, ale stále se používá a je pedagogům známý. Jak dlouhé období adaptace si mateřské školy pro své začínající učitele volí je v následující položce vyčísleno.

6. Jak dlouhé je adaptační období začínajících učitelů ve Vaší škole?

1 rok		51,6 %
2 roky		19,4 %
3 roky		22,6 %
Jiná varianta	½ roku	1,6 %
	Dle potřeby	1,6 %
	Nevím	3,2 %

Tabulka 9: Jak dlouhé je adaptační období ve Vaší škole.

Mateřské školy adaptují začínající učitele převážně v časovém období 1 roku (uvedlo 64 respondentů, 51,6 %). Druhou nejčastější volbou je období uvádění v rozmezí 3 let a nejnižší zvolená varianta je časové období 2 let. Jinou variantu zvolilo 6,4 respondentů, z nichž shodně 1,6 % uvedlo, že je adaptační období dlouhé podle potřeby nebo trvá ½ roku. 4 respondenti uvedli, že délku adaptačního období začínajících učitelů ve své mateřské škole neví. Období jednoho roku je postačující ve většině organizací. Začínajícímu učiteli je tak umožněno projít obdobím, které se stává základem pro následující období. Stačí se zorientovat, seznámit a začíná samostatně vykonávat činnost – výkon práce učitele mateřské školy.

Období jednoho roku je ve školském prostředí označováno za školní rok. Proces řízení, organizování i plánování ve školách je zaměřen právě na školní rok. Označená varianta jednoho roku může být souběžná s tímto obdobím.

7. Označte křížkem pouze jednu odpověď, kdo ve Vaší škole nejvíce seznamuje začínajícího učitele v období adaptace s těmito oblastmi?

	Ředitel (zástupce, vedoucí učitelka) v %	Uvádějící učitel v %	Ostatní učitelé v	Nikdo v %

Dokumentace školy	75,8	21,0	----	3,2
Strategickým cílem školy	85,5	8,1	1,6	4,8
BOZP a PO	74,2	22,6	1,6	1,6
Seznámení s ŠVP	48,4	45,2	----	6,5
Tvorbou TVP	14,5	82,3	3,2	----
Dokumentace třídy	9,7	87,1	3,2	----
Komunikace s rodiči	9,7	88,7	1,6	----
Pedagogický proces	19,4	75,8	4,8	----
Evaluační škola	46,8	43,5	6,5	3,2
Kultura školy (uznávané hodnoty)	56,5	32,3	4,8	6,5
Seznámení s prostory školy	71,0	22,6	6,5	----
Seznámení se zaměstnanci školy	61,3	29,0	6,5	3,2
Zásady a čerpání FKSP	80,7	16,1	-----	3,2
Materiální vybavení (pomůcky aj.)	45,1	46,8	8,1	-----
Spolupráce s partnery školy	46,8	43,5	3,2	6,5
Spolupráce uvnitř školy	50,0	33,9	14,5	1,6
Další vzdělávání -DVPP	85,5	9,7	1,6	3,2

Tabulka 10: Kdo ve Vaší škole nejvíce seznamuje začínajícího učitele s těmito oblastmi.

Položka č. 7 se zaměřuje na oblasti adaptace začínajících učitelů mateřských škol. Jednotlivé oblasti se dají kategorizovat na 2 oblasti:

1. formální adaptační proces - při které se začínající učitel seznamuje s organizací (dokumentací, vizí a strategickým cílem organizace, programem, BOZP a PO, DVPP, FKSP, tvorbou TVP aj.)

2. neformální adaptační proces – při kterém se většinou seznamuje s komunikačním procesem, kulturou školy, způsoby spolupráce, ostatními zaměstnanci a partnery školy, prostory a vybavením aj.)

Podle výsledků šetření je zřejmé, že formální stránkou adaptace se zabývá ve velké míře vedoucí zaměstnanec školy. Nejvíce bylo respondenty označeno seznamování se

strategickým cílem školy a oblast dalšího vzdělávání (uvedlo 85,5 %). Zásady čerpání fondu kulturních a sociálních potřeb (80,7 %), oblast bezpečnosti a požární ochrany (74,2 %) a dokumentací školy. Seznámení se základními pracovněprávními předpisy je povinností vedoucího pracovníka nejpozději v den nástupu do zaměstnání.

Vedoucí zaměstnanci (48,4 %) i uvádějící učitelé (45,2) se podobnou měrou podílejí na seznamování začínajících učitelů s ŠVP (školním vzdělávacím programem). Podobný výsledek je zaznamenán v oblasti spolupráce s partnery školy (vedoucí zaměstnanci 46,8 % a uvádějící učitelé 43,5 %) a evaluací školy (vedoucí zaměstnanci 46,8 % a uvádějící učitelé (43,5 %).

Uvádějící učitel se při adaptaci začínajícího učitele podle výsledků šetření nejvíce zabývá oblastí komunikace s rodiči (uvedlo 110 respondentů, 88,7 %). V podobném rozsahu také oblastí dokumentace třídy (87,1 %) a oblastí tvorby TVP- třídního vzdělávacího programu (82,3 %). Adaptaci začínajícího učitele na pedagogický proces se uvádějící učitel zabývá v 75,8 % (uvedlo 94 respondentů).

Ostatní učitelé se oblastem adaptace začínajícího učitele věnují minimálně, pouze v oblasti seznámení se spoluprací uvnitř školy označilo tuto variantu 18 respondentů (14,5 %) a oblastí seznámení s materiálním vybavením školy (8,1 %). Oblast seznamování začínajících s dokumentací, zásadami FKSP a dokumentací ŠVP nebyla označena vůbec. Těmito třemi oblastmi se ostatní učitelé v mateřských školách nezabývají.

Jednotlivé položky byly dále seřazeny sestupně podle nejvyššího procentuálního zastoupení:

Vedoucí zaměstnanci (ředitel, zástupce, vedoucí učitelé) seznamují začínajícího učitele v MŠ nejvíce s těmito oblastmi – dle pořadí		
v %		
1.	85,5	Strategickým cílem školy
2.	85,5	Další vzdělávání -DVPP
3.	80,7	Zásady a čerpání FKSP
4.	75,8	Dokumentace školy
5.	74,2	BOZP a PO
6.	71,0	Seznámení s prostory školy
7.	61,3	Seznámení se zaměstnanci školy

8.	56,5	Kultura školy (uznávané hodnoty)
9.	50,0	Spolupráce uvnitř školy
10.	48,4	Seznámení s ŠVP
11.	46,8	Evaluační školy
12.	46,8	Spolupráce s partnery školy
13.	45,1	Materiální vybavení (pomůcky aj.)
14.	19,4	Pedagogický proces
15.	14,5	Tvorbu TVP
16.	9,7	Dokumentace třídy
17.	9,7	Komunikace s rodiči

Tabulka 11: Vyčíslení oblastí, se kterými seznamuje začínajícího učitele vedoucí zaměstnanec

Uvádějící učitel seznamuje začínajícího učitele v MŠ nejvíce s těmito oblastmi – dle pořadí v %		
1.	88,7	Komunikace s rodiči
2.	87,1	Dokumentace třídy
3.	82,3	Tvorbu TVP
4.	75,8	Pedagogický proces
5.	46,8	Materiální vybavení (pomůcky aj.)
6.	45,2	Seznámení s ŠVP
7.	43,5	Evaluační školy
8.	43,5	Spolupráce s partnery školy
9.	33,9	Spolupráce uvnitř školy
10.	32,3	Kultura školy (uznávané hodnoty)
11.	29,0	Seznámení se zaměstnanci školy
12.	22,6	BOZP a PO
13.	22,6	Seznámení s prostory školy
14.	21,0	Dokumentace školy
15.	16,1	Zásady a čerpání FKSP
16.	9,7	Další vzdělávání -DVPP
17.	8,1	Strategickým cílem školy

Tabulka 12: Vyčíslení oblastí, se kterými seznamuje začínajícího učitele uvádějící učitel

Ostatní učitelé seznamují začínajícího učitele v MŠ nejvíce s těmito oblastmi – dle pořadí v %		
1.	14,5	Spolupráce uvnitř školy
2.	8,1	Materiální vybavení (pomůcky aj.)
3.	6,5	Evaluační školy
4.	6,5	Seznámení s prostory školy
5.	6,5	Seznámení se zaměstnanci školy
6.	4,8	Pedagogický proces
7.	4,8	Kultura školy (uznávané hodnoty)
8.	3,2	Tvorbu TVP
9.	3,2	Dokumentace třídy
10.	3,2	Spolupráce s partnery školy
11.	1,6	Strategickým cílem školy
12.	1,6	BOZP a PO
13.	1,6	Komunikace s rodiči
14.	1,6	Další vzdělávání -DVPP
15.	----	Dokumentace školy
16.	----	Seznámení s ŠVP
17.	-----	Zásady a čerpání FKSP

Tabulka 13: Vyčíslení oblastí, se kterými seznamují začínajícího učitele ostatní

Oblasti adaptace, se kterými nikdo začínajícího učitele neseznamuje– dle pořadí v %		
1.	6,5	Seznámení s ŠVP
2.	6,5	Kultura školy (uznávané hodnoty)
3.	6,5	Spolupráce s partnery školy
4.	4,8	Strategickým cílem školy
5.	3,2	Dokumentace školy
6.	3,2	Evaluační školy
7.	3,2	Seznámení se zaměstnanci školy
8.	3,2	Zásady a čerpání FKSP
9.	3,2	Další vzdělávání -DVPP
10.	1,6	BOZP a PO

11.	1,6	Spolupráce uvnitř školy
S těmito oblastmi vždy někdo začínajícího učitele seznamuje (neoznačil je žádný respondent)		
12.	----	Tvorbou TVP
13.	----	Dokumentace třídy
14.	----	Komunikace s rodiči
15.	----	Pedagogický proces
16.	----	Seznámení s prostory školy
17.	-----	Materiální vybavení (pomůcky aj.)

Tabulka 14: Vyčíslení oblastí, se kterými nikdo začínajícího učitele neseznamuje

Z výsledné tabulky vyplívá, že oblast seznámení se školním vzdělávacím programem je v 6,5 % opomíjena a nikdo začínajícího učitele s ŠVP neseznamuje, uvádí to 8 respondentů ze 124. Nejedná se o zásadní zjištěný údaj, ale školní program je strategickým dokumentem každé školy a je překvapující, že i s tímto dokumentem nejsou někteří začínající učitelé seznamováni.

Druhou oblastí s vyšším procentem je označena kultura školy, jako oblast, se kterou nejsou začínající učitelé nikdy seznamováni. Oblast kultury školy a spolupráce s partnery školy (respondenti uvedli 6,5 %) je často řazena do neformální adaptace, proto se jí nevěnuje příliš pozornosti při procesu adaptace.

Lhotková uvádí, že neformální adaptační proces bývá intuitivní až nahodilý. Probíhá spontánně většinou ze strany spolupracovníků, ale i přesto může být efektivní (Lhotková 2013, Řízení školy s. 13).

8. Jak probíhá adaptace začínajících učitelů ve Vaší škole? Označte křížkem pouze jednu odpověď:

	Vždy v %	Často v %	Někdy v %	Výjimečně v %	Nikdy v %
Podle vytvořeného adaptačního plánu	40,4	11,3	4,8	1,6	41,9
Přidělením uvádějícího učitele	93,5	6,5	----	----	----
Zapojením celé školy	40,4	27,4	22,6	1,6	8,0
Nabídkou hospitací a návštěv u zkušených	71,0	21,0	8,0	----	-----

učitelů					
Doporučením odborné literatury a DVPP	75,8	16,2	8,0	----	----
Předáním příručky začínajícího učitele, kde jsou všechny informace	4,8	----	8,0	3,2	84,0
Při společných neformálních rozhovorech	53,4	35,5	8,0	1,6	1,6
Při plánovaných poradách	67,7	17,8	6,5	8,0	----
Nabídkou spolupráce zkušených učitelů	61,3	19,4	14,5	4,8	----
Průběh adaptace je plně v rukou ředitele školy	29,0	22,6	17,7	9,7	21,0

Tabulka 15: Jak probíhá adaptace začínajících učitelů ve Vaší škole.

Zjištěná data ukazují, jak velkou měrou se na adaptaci začínajících podílejí uvádějící učitelé vždy (93,5%), nebo často (6,5%).

Dnes již neplatná vyhláška č. 79/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělávání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků, obsahovala část **uvádění učitelů**, která byla začleněna do dalšího vzdělávání učitelů. Toto vzdělávání mělo tři stupně a prvním z nich bylo uvádění začínajících do praxe. V současné době se tento pojem běžně užívá, ale nemá žádnou legislativní oporu.

Adaptační plán jako adaptační nástroj je vždy užíván ve (40,4 %), nikdy se neužívá v (41,9 %), jeho časté využití je v 11,3 %, někdy jej používá 4,8 % a výjimečně 1,6 % mateřských škol. Z odpovědí respondentů vyplývá, že nadpoloviční většina adaptační plán má a používá jej, ale přesto je zde 41,9 %, kteří tento nástroj nepoužívají, nebo jej neznají či nemají k dispozici.

Nejméně je používán nástroj **adaptační brožury**, která je oblíbená zejména ve firemní personální práci. Školy tento nástroj téměř nepoužívají (84 %).

Z dalších uvedených nástrojů adaptace je čteněji označována možnost **doporučení odborné literatury a dalšího vzdělávání** (75,8 %) a také nabídkou **hospitací a návštěv** u zkušených učitelů (71 %).

Porada jako nástroj využívaný při adaptaci má své zastoupení v 67,7 %.

Ze získaných dat je zřejmé, že podíl ředitele není vysoký, průběh adaptace je vždy plně v rukou ředitele pouze v 29 % (uveď 36 respondentů), často 22 % a někdy 17,7 %. Ovšem výsledek zjištění, že **proces adaptace není nikdy plně v rukou ředitele** (21 %), je možné si vysvětlit, že se na tomto procesu podílí i jiní učitelé, nebo se ředitel adaptaci, podle údajů od 26 respondentů, nevěnuje vůbec.

Častým nástrojem adaptace jsou **neformální rozhovory** (vždy 53,4 %, často 35,8 %), které jsou zařazovány do neformálních adaptačních nástrojů, intuitivních a nahodilých.

9. Adaptační program musí zabezpečit informování, odborné zapracování a sociální začlenění začínajícího učitele. Které z těchto oblastí je věnována nedostatečná pozornost.

Informování	3,2 %
Odbornému začleňování	42,0 %
Sociálnímu začlenění	54,8 %

Tabulka 16: Označení oblastí, kterým je věnována nedostatečná pozornost

Nedostatečná pozornost je věnována sociálnímu začlenění začínajícího učitele (54,8 %) a odbornému začleňování (42 %). Tato oblast adaptace většinou nastupuje až po fázi pracovní adaptace, která souvisí přímo s účelem, pro který byl pracovník přijat na dané pracovní místo (Lhotková, 2013, Řízení školy s. 11). Informování nového učitele je věnována největší pozornost při nástupu do praxe (nevěnuje se jí pouze 3,2 % škol) Jedná se zejména o seznámení s organizací (školení, dokumentace, orientace na pracovišti, pracovní právní náležitosti aj)

10. Jakou formu podpory byste mohl/a nabídnout Vy začínajícím učitelům?

	Vždy v %	Často v %	Někdy v %	Výjimečně v %	Nikdy v %
Uvádění do praxe	71,0	15,3	12,9	0,8	---
Ukázku své práce	69,4	12,9	17,7	---	---
Návštěva u začínajícího uč. při	59,7	17,7	19,4	3,2	---

činnostech a podání zpětné vazby					
Pomoc s tvorbou profesního portfolia	40,3	19,4	17,7	11,3	11,3
Zapůjčení vlastních příprav a třídních plánů	74,1	19,4	6,5	---	---
Doporučení odborné literatury a jiných zdrojů	69,4	16,1	14,5	---	---
Nabídku neformálních rozhovorů	77,4	17,8	4,8	---	---
Jiná varianta	-----				

Tabulka 17: Jakou formu podpory byste mohl/a nabídnout vy začínajícím učitelům?

Zkušenější učitelé by začínajícím vždy nabídli neformální rozhovory v 77,4 %, často v 17,8 %, z čehož vyplývá, že tato forma je oblíbená u většiny zkušenějších učitelů. Opět ji zařazujeme do neformálního adaptačního procesu, který bývá intuitivní a nahodilý.

Zapůjčení příprav a třídních plánů může vždy nabídnout 92 respondentů (74,1 %) a 24 respondentů (19,4 %) uvádí, že tuto podporu mohou nabídnout často.

Zajímavým zjištěním je údaj 11,3 % nikdy a 11,3 % výjimečně v nabídce pomoci s tvorbou profesního portfolia. Tento nástroj nebyl v minulosti v pedagogické praxi používán. Dnešní začínající učitelé s nástrojem „profesní portfolio“ pracují již při přípravě na budoucí povolání na pedagogických školách, ale zkušenější učitelé jej neznají.

11. Pokud byste měl/a možnost stát se mentorem (např. studiem mentoringu), chtěl/a byste jako mentor předávat své zkušenosti a dovednosti začínajícím učitelům?

ANO	61,3 %
NE	38,7 %

Tabulka 18: Chtěl/a byste být mentorem?

V současné době je mentoring řazen mezi nové metody dalšího vzdělávání učitelů. Jednou z možností využití mentoringu se stává právě proces adaptace začínajících učitelů. Podle Pola (Pol, 2007) je pro uvádějícího učitele v průběhu adaptačního procesu nejvýznamnější role mentora. Uvádějící učitel jako **mentor** představuje pro začínajícího učitele:

- Inspirující model odborný i osobní,
- Pomocníka při vstupu do organizace,
- Průvodce pomáhajícího najít vztahy ke správným lidem,
- Zdroj emoční podpory,
- vychovatele

(Pol, 2007 in Lhotková 2013, Řízení školy, s. 13). Názor na toto rozlišení předkládá výsledek šetření v tabulce č. 13.

Proč někteří zkušení učitelé nechtějí být mentory? Odpověděli takto:

Pokud ne, co Vám v tom brání?

Celkem na otázku č. 11 odpovědělo záporně 38,7 %, tj. 48 respondentů. Z počtu 48 záporných odpovědí ji odůvodnilo 45 respondentů, 3 neuvedli žádnou odpověď. Odpovědi byly zařazeny do těchto shodných výroků (kategorizace).

Odůvodnění respondentů	Počet odůvodnění
<i>„Mám s tím málo zkušeností, nevěřím si, nezvládla bych to.“</i>	14
<i>„Je to časově náročné, nestíhám, nemám na to čas“</i>	9
<i>„Nevím, nic.“</i>	8
<i>„Nejsem na to připravená, mám ještě málo praxe“</i>	5
<i>„Myslím si, že je to zbytečné“</i>	4
<i>„Jsou to vyhozené peníze, je to nákladné.“</i>	2
<i>„To co umím, neumím dobře prodat“</i>	2
<i>„Mladé učitelky jsou namyšlené, myslí si o sobě“</i>	1

Tabulka 19: Odůvodnění respondentů k záporné odpovědi v otázce č. 11

Nejvíce respondentů uvádí, že nemají potřebné zkušenosti a nevěří si. Důvodem, proč se nestát mentorem bývá také časová náročnost přípravy mentora a připravenost na novou roli. Jako zbytečné, stát se mentorem, uvádí pouze 4 respondenti.

Zkušenější učitelé, kteří by se mohli stát mentory, nejsou dostatečně motivováni.

12. Co by pro Vás bylo motivací stát se mentorem začínajících učitelů?

Finanční ohodnocení	37,1
Nová zkušenost	9,7
Pocit vykonat něco prospěšného	17,7
Předávat své zkušenosti a dovednosti druhým	25,8
Vlastní seberealizace	3,2
Jiná varianta:	„Nic, žádná“
	6,5

Tabulka 20: Co by pro respondenta bylo motivací stát se mentorem

Největší motivací by pro zkušenější učitele bylo finanční ohodnocení práce mentora (37,1 %), druhou alternativu respondenti uvádí předávání svých zkušeností a dovedností (25,8 %) a pocit vykonat něco prospěšného (17,7 %).

Nejnižší motivací, stát se mentorem, je pro zkušené učitele vlastní seberealizace (3,2 %).

13. Čím by měl být mentor pro začínajícího učitele nejvíce?

Modelem pro inspiraci	4,9 %
Pomocníkem	51,6 %
Průvodcem	35,5 %
Zdrojem emoční podpory	8,0 %
Vychovatelem	----

Tabulka 21: Čím by měl být mentor pro začínajícího učitele nejvíce

Podle výsledku šetření v položce č. 13 je zřejmé, že názor na roli mentora je u více jak poloviny respondentů shodný (51,6 %): mentor by měl být pro začínajícího učitele především **pomocníkem** a **průvodcem** (35,5 %) na začátku jeho profesní dráhy. Že by měl být mentor vychovatelem, neuvedl žádný z respondentů. Tento pojem by musel být asi blíže specifikován.

Na závěr dotazníkového šetření byla respondentům položena otevřená otázka, týkající se jejich vlastní zkušenosti s adaptací při nástupu do praxe. Pro snadnější vyhodnocení, bylo požádáno o uvedení jednou větou.

14. Uveďte jednou větou, jak probíhala Vaše adaptace a vstup do praxe na začátku profesní dráhy:

Ze 124 respondentů jich 111 odpovědělo na tuto otázku. Odpovědi byly zařazeny do kategorií kladných a záporných odpovědí. 13 respondentů neuvedlo žádnou odpověď.

Kladná odpověď		Záporná odpověď	
„Měla jsem výbornou kolegyni“	5	„Hodili mě do vody a plavej!“	14
„Byla mi přidělena uvádějící učitelka“	31	„Nebyla žádná adaptace, nekonala se“	6
„Pomáhal mi celý kolektiv“	9	„Hrůza, diktátorsky“	3
„Velmi dobře, výborně“	6	„Velmi náročné, těžké“	11
„Bylo to super, perfektní“	3	„Nijak, na všechno jsem se ptala sama“	6
„Pomáhala mi ředitelka“	2	„Ponížení. Tak ty jsi ta nová?“	2
„Bezproblémový začátek“	7	„Povrchně“	2
		„Nic, co jsem si myslela, se nekonalo“	4
Celkem kladných odpovědí 63 (56,8 %)		Celkem záporných odpovědí 48 (43,2 %)	

Tabulka 22: Jak probíhala adaptace respondentů a vstup do praxe na začátku jejich profesní dráhy

6.3.2 Závěr dotazníkového šetření

Z výsledků kvantitativního výzkumu vyplývá, že zkušení učitelé mateřských škol s více jak pětiletou praxí usuzují z vlastní zkušenosti, že začínajícího učitele mateřské školy nejlépe připravuje na vstup do praxe studium střední školy se zaměřením na předškolní pedagogiku. Adaptaci začínajících učitelů se mateřské školy zabývají a adaptační program je některými školami nabízen. Ve většině případů je adaptace nového učitele součástí řízení školy, ale vedoucí zaměstnanci (ředitel, zástupce i vedoucí učitel/ka) se adaptací zabývají méně než uvádějící učitelé. Uvádějící učitel má nezastupitelnou roli v adaptaci začínajícího při vstupu do praxe. Délka adaptace je různá, probíhá většinou v rozmezí jednoho až tří let. Nejfrekventovanější model adaptace je jednoletý. Adaptace je rozdělena do několika oblastí. Proces formální adaptace, mezi kterou můžeme zařadit seznamování nového zaměstnance s dokumenty, strategií organizace, oblastí BOZP a PO, zásadami FKSP, DVPP, seznámení se zaměstnanci a prostory školy provádí většinou vedoucí zaměstnanci školy. Uvádějící učitelé se při adaptaci začínajících učitelů věnují seznamování s třídním vzdělávacím programem, komunikaci s rodiči, dokumentaci třídy a pedagogickým procesem. Ostatní učitelé se velmi málo zapojují do adaptačního procesu začínajících učitelů. V mateřských školách se k adaptaci využívají různé formy podpory a různé adaptační nástroje. Nejvíce se uplatňuje přidělení uvádějícího učitele, doporučení dalšího vzdělávání a odborné literatury, nabídka hospitací a návštěv zkušenějších učitelů i společné porady. Důležitou roli při adaptačním procesu sehrávají neformální rozhovory. Adaptační plán je nástrojem používaným pouze v polovině dotázaných škol.

Zkušení učitelé se domnívají, že je nedostatečná pozornost v procesu adaptace začínajícího učitele věnována sociálnímu začlenění a v menší míře odbornému zapracování. Z toho vyplývá, že se mateřské školy zaměřují převážně jen na předání informací začínajícímu učiteli a v ostatních oblastech si musí poradit sám.

Zkušení učitelé nabízí začínajícím převážně možnost zapůjčení vlastních příprav a třídních plánů i neformálních rozhovorů. Nabízejí podporu jako uvádějící učitelé s možností ukázky své vlastní práce. V menším měřítku i návštěvu u začínajícího učitele a podání zpětné vazby. Většina z nich, pokud by měla možnost, by se ráda stala mentory začínajících, motivací by jim byla především finanční odměna, ale také možnost předání

svých zkušeností a dovedností. Ti, kteří se mentoringu nechtějí věnovat, jako důvod uvádějí málo vlastních zkušeností, malé sebevědomí a nedostatek času. Domnívají se, že mentor by měl být začínajícímu učiteli převážně pomocníkem a průvodcem na jeho cestě stávání se učitelem. Zkušení učitelé popsali svůj vlastní vstup do praxe různě. Polovina z nich vzpomíná na vlastní uvádění do praxe jako na něco příjemného, v druhých to evokuje pocit hrůzy, samoty a odtržení od vlastních představ.

Kvantitativním šetřením (dotazníkovým) byly zjištěny odpovědi na tyto **výzkumné otázky**:

1. V čem se shodují pohledy ředitelů a učitelů mateřských škol v otázce připravenosti začínajících učitelů do praxe?

Podpora začínajícího učitele při vstupu do praxe je nutná, shoduje se na tom 96 % respondentů. Nejlépe je na vstup do praxe připraven absolvent střední pedagogické školy uvedlo 67,7 % respondentů, studenti vyšších odborných škol jsou připraveni nejlépe podle 19 % dotázaných. Nejméně jsou připraveni absolventi vysokých škol.

2. Kdo a jakým způsobem se podílí na adaptaci začínajícího učitele v mateřské škole?

Z výsledků dotazníkového šetření vyplívá, že se na adaptaci začínajícího učitele nejvíce podílí **uvádějící učitel** 61 %, ředitel pouze v 29 % dotázaných. Ostatní učitelé se na adaptaci začínajících téměř nepodílejí. Nečetnější dobou uvádění do praxe je **období jednoho roku** od nástupu. Nejvíce využívanou **formou adaptace je přidělení uvádějícího učitele** (vždy 93,5 % a často v 6,5 %). Tato forma uvádění do praxe je téměř 100 %. Adaptace probíhá také formou hospitací a návštěv a zapůjčením odborné literatury i nabídkou vzdělávání. Nejsou opomíjeny také porady a neformální rozhovory. Adaptační plán je využíván pouze v polovině škol (vždy 40,4 % a často v 11,3 % škol).

3. Jak je zařazen proces adaptace začínajícího učitele do řízení školy?

Proces adaptace začínajících učitelů v mateřských školách **je součástí řízení**, uvádí 67,7 % respondentů. Největší podíl mají uvádějící učitelé (61,3 %) a ředitelé (29 %). Z výsledků šetření vyplívá, že ředitel vždy přidělí začínajícímu učiteli mentora – uvádějícího učitele (100 %). Tomu je předána odpovědnost za zapracování

absolventa. Vedoucí zaměstnanci školy (ředitel, zástupce, vedoucí učitel/ka) se při nástupu začínajícího učitele věnují nejvíce oblasti informování (seznámení s dokumentací školy, strategií, oblastí BOZP a PO, DVPP, Seznámení s prostory školy a zaměstnanci). Jedná se o vstupní informace následující po přijetí na pracovní místo.

Tvrzení č. 1, 2, 3:

T1 - Začínající učitel mateřské školy je lépe připraven na vstup do praxe po studiu předškolní pedagogiky na střední škole než na VOŠ a VŠ.

Toto tvrzení se dotazníkovým šetřením **potvrdilo**. Tento názor sdílí 67,7 % respondentů.

T2 - Ředitelé mateřských škol nezařazují adaptaci začínajících učitelů do řízení školy.

Toto tvrzení se **nepotvrdilo**. Respondenti uvedli, že adaptace začínajícího učitele je součástí řízení školy v 67,7 %. Nejvíce se jí zabývají uvádějící učitelé, kteří jsou pověřeni uváděním vedením školy. Ředitel školy většinou deleguje odpovědnost i pravomoc na své podřízené.

T3 - Zkušení učitelé nejsou motivováni k tomu, aby předávali zkušenosti a dovednosti začínajícím učitelům.

Toto tvrzení se **nepotvrdilo**. Zkušení učitelé jsou motivováni a na adaptaci začínajících učitelů se podílejí v 61,3 % vždy a 19,4 % často, nejvíce využívají formu neformálních rozhovorů (77,4 %), uvádění do praxe (jako uvádějící učitel), ukázkou své práce (69,4 %) a doporučení odborné literatury a jiných zdrojů (69,4 %).

61 % respondentů uvedlo, že pokud by měli možnost stát se mentorem začínajících učitelů, chtěli by předávat své zkušenosti a dovednosti. Největší motivací by pro ně bylo finanční ohodnocení (uvedlo 37,1 %), předávání zkušeností a pocit vykonat něco prospěšného.

6.4 Rozhovory

Cílem rozhovorů bylo zjistit názory, požadavky a porovnat shody v očekávání ředitelů a začínajících učitelů při vstupu začínajícího učitele do praxe. Zjistit, zda je adaptace začínajícího učitele součástí řízení školy, a jak se do procesu zapojují zkušení učitelé.

6.4.1 Rozhovory s ředitelkami mateřských škol

Rozhovorů se účastnily pouze ředitelky, žádný ředitel mateřské školy. Ředitelkám mateřských škol bylo při telefonickém rozhovoru nabídnuto místo pro rozhovor. Již v této fázi bylo zjišťováno kolik let praxe v řízení mateřské školy respondenti mají, a v jakém typu zařízení pracují. Ve většině případů se mohl rozhovor uskutečnit přímo na jejich pracovišti v odpoledních hodinách, kdy nebyl nikdo jiný přítomen. Čtyři rozhovory byly nahrávány na diktafon a dva zapisovány přímo na místě. Provedený záznam byl přepisován za účelem vyhodnocení kvantitativního šetření.

Identifikace respondenta	Doba praxe v řízení školy	Charakteristika organizace, kterou řídí
R1	18 let	Mateřská škola, 5 tříd
R2	17 let	Mateřská škola a odloučené pracoviště, 4 třídy
R3	28 let	Mateřská škola, 3 třídy
R4	35 let	Mateřská škola a 1 odloučené pracoviště, 6 tříd
R5	15 let	Mateřská škola, 4 odloučená pracoviště, 12 tříd
R6	12 let	Mateřská škola, 4 třídy

Tabulka 23: Identifikace ředitelek, respondentů šetření - délka praxe ve vedení školy, popis organizace

Výsledky rozhovorů s ředitelkami mateřských škol

Otázka č. 1 Jak zjišťujete vztah začínajících učitelů ke své profesi?

Ředitelky mateřských škol již při výběrovém řízení na volné pracovní místo učitele mateřské školy třídí informace o zájemcích podle několika kritérií. Častým kritériem je dosavadní praxe a zájem o práci s dětmi. Ředitelka R1: „*Mne u výběrového pohovoru vždy zajímá, zda se dětem věnovala i v minulosti. Jestli má vztah k dětem*“. Na několika školách probíhá výběrové řízení ve dvou kolech, přičemž ve druhém kole si začínající učitelé připravují praktickou ukázkou s dětmi. Ředitelky tak mají možnost sledovat, jak s dětmi pracují a zejména, jaké jsou vzájemné reakce mezi učitelkou a dětmi. To je jedním s kritérií přijetí nové začínající učitelky – reakce dětí a komunikace s nimi. Podobný postoj jako ředitelka R6 má většina dotazovaných: „*Když přijímám novou začínající učitelku, tak už při*

výběrovém řízení sleduji, jakou má dosavadní praxi. Nejenom školní v rámci studia, ale také v soukromém životě. Některé mají zkušenosti z dětských táborů a třeba i hlídáním dětí. Hlavní je pro mě předložené portfolio, pokud ho teda mají, a taky dělám druhé kolo výběrového řízení, kde už po nich požaduji, aby si připravily malou ukázkou s dětmi. Tam potom sleduji, jak na děti působí, jak se vyjadřují a zda nechají děti taky mluvit.“

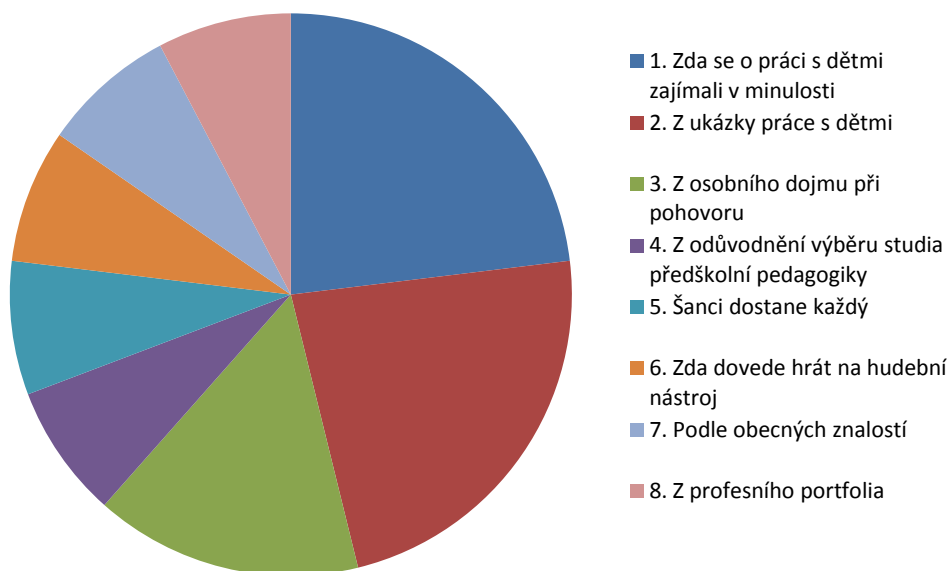
Zajímavý je postoj ředitelky s 35 lety praxe ve vedení školy R4: *„Dám šanci každému. Většinou si říkám, že se to všechno naučí. Přijmu i bez vzdělání a nechám je vystudovat.“* Respondenti často uvádí, že hledají učitelky, které ovládají hru na hudební nástroj. Je zřejmé, že takových učitelek je nedostatek a školy připravující učitele do praxe této oblasti věnují malou pozornost. Velkou roli při výběru začínajícího učitele mateřské školy hraje chování při vstupním pohovoru, které mnohdy nehodnotí pouze ředitelka *„U výběrového řízení byla budoucí uvádějící učitelka. Hodnotily jsme i vystupování při rozhovoru.“* Uvádí ředitelka R3 a podobnou zkušenost má i ředitelka R5: *„To už na nich poznám, jestli se hodí k dětem podle osobního dojmu.“*

Jak zjišťují ředitelky vztah začínajících učitelů k profesi? Zejména z rozhovorů při výběrových řízeních, analýzy dokumentace zájemců o přijetí i ukázky práce s dětmi, kterou zařazují do druhého kola výběrového řízení. V tabulce jsou podle kategorií odpovědí seřazeny odpovědi od nejčastější alternativy po nejméně častou. Pro větší přehlednost jsme zvolili také grafické znázornění.

1. Zda se o práci s dětmi zajímali v minulosti	23,07 %
2. Z ukázky práce s dětmi	23,07 %
3. Z osobního dojmu při pohovoru	15,38 %
4. Z odůvodnění výběru studia předškolní pedagogiky	7,69 %
5. Šanci dostane každý	7,69 %
6. Zda dovede hrát na hudební nástroj	7,69 %
7. Podle obecných znalostí	7,69 %
8. Z profesního portfolia	7,69 %

Tabulka 24: Jak zjišťují ředitelky vztah začínajících učitelů k profesi

Jak zjišťují ředitelky vztah začínajících učitelů k profesi



Graf č. 1 Jak zjišťují ředitelky vztah začínajících učitelů k profesi

Vyhodnocení otázky č. 1

ředitelka	Způsob získávání informací	Kategorizace
R1	Reference, výběrový pohovor	zjišťuje zájem o práci s dětmi již v minulosti a vztah k dětem
R2	Výběrový pohovor	Zjišťuje vztah k dětem i v minulosti
		důvod studia oboru předškolní pedagogiky
R3	Dvoukolové výběrové řízení (pohovor, ukázka s dětmi)	Vystupování při rozhovoru,
		předvedení řízené činnosti u dětí
R4		Přijme i učitelku bez vzdělání, nabízí šanci každému - naučí se to, i s tím, že obor dostuduje

R 5	Životopis, pohovor, ukázka práce s dětmi	Dovednost hry na hudební nástroj, obecné znalosti,
		osobní dojem při pohovoru,
		navázání kontaktu s dětmi a reakce dětí
R 6	Výběrové řízení, pohovor	Uvedení dosavadní praxe a zkušenosti,
		profesní portfolio,
		ukázka s dětmi a reakce dětí

Tabulka 25: Vyhodnocení otázky č.1 – kategorizace

Otázka č. 2 Připravují školy (SŠ, VOŠ, VŠ) dostatečně své absolventy do praxe?

Polovina dotázaných ředitelek se shoduje v tom, že začínající učitelky mateřských škol jsou **nejlépe připraveny ze studia Vyšších odborných škol**. Ředitelka R1 uvádí: „*Nejlepší zkušenost mám s absolventkami z vošek (VOŠ), mají vždycky perfektně vedené záznamy a přípravy. Taký mají hodně hodin praxe a je to na nich znát sotva se před děti postaví. Nedávno jsem tu měla studentky na praxi z vysoké školy. No hrůza, nebyly k ničemu. Jen se zajímaly o to, v kolik hodin budou moci odjet. Ani jedné z nich bych práci ve školce nedala. Byly suverénní a o nic se nezajímaly.*“

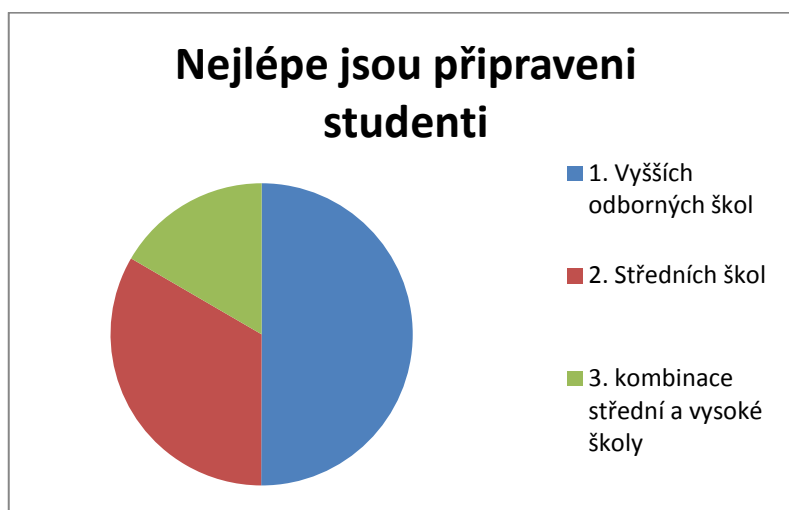
Jako dobré propojení uvádí také **kombinaci studia** střední školy pedagogického zaměření a VŠ. Začínající učitelé, **kterí vystudovali střední školu v jiném oboru a potom předškolní pedagogiku na vysoké škole, jsou podle ředitelek připraveni do praxe nejméně**. Jako důvod uvádí málo praxe a časté suverénní chování studentek vysokých škol. Zajímavý je pohled ředitelek z rozhovoru R4, R5, kde uvádí R5: „*No, nejlíp chodí připravený holky ze střední. Ale nevím proč. Taký záleží na osobnosti člověka. Myslím, že holky, které mají střední školu jinou, třeba gympl a potom vošku, tak neumí na nástroj a o předškolní pedagogice skoro nic neznají. To je asi nejhorší variant studia. Někdy radši vezmu středoškolačku, která si studium doplní na vysoké škole.*“

Ředitelky mateřských škol se shodují na tom, že **nejlépe jsou do praxe připravené učitelky mateřských škol po studiu vyšší odborné školy**. Jako důvod uvádí kvantitu i kvalitu praxe v rámci studia a připravenost na profesi. Také **kombinace studia** středoškolského a vysokoškolského je ředitelkami hodnocena pozitivně. Ředitelka R6 uvádí: „*Nejlepší je kombinace střední a vysoké pedagogické. To bych řekla, že je ideální*

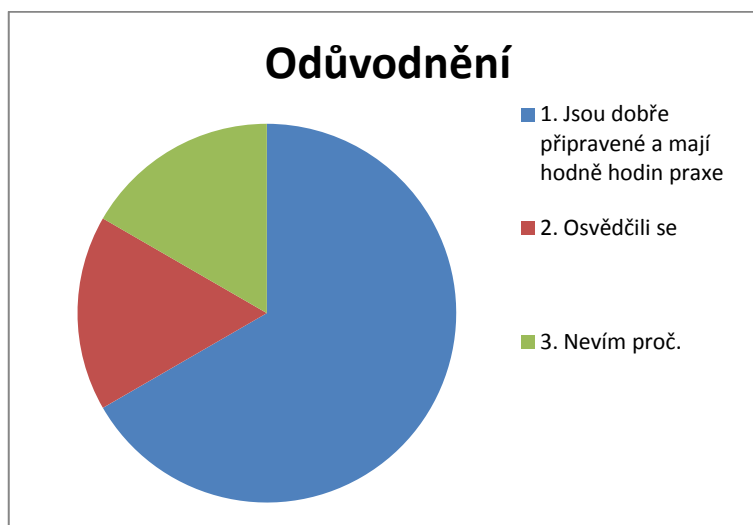
učitelka. Někdy i holky z vošek mají dost praxe a s dětmi umí. Chodí mi sem dělat praxe, tak to posuzuju podle toho.“

ředitelka	Studium, které nejlépe připravuje na praxi dle ředitelek	Odůvodnění
R1	VOŠ	<i>Perfektně vedené záznamy a přípravy, hodně hodin praxe</i>
R2	VOŠ	<i>Hodně praxe, dobře připravené</i>
R 3	1) SŠ 2) SŠ + VŠ	<i>Mají dost praxe, jsou připravené</i>
R 4	VOŠ	<i>Osvědčili se</i>
R 5	SŠ	<i>Nevím proč</i>
R 6	1) SŠ + VŠ 2) VOŠ	<i>Mají dost praxe a umí</i>

Tabulka 26: Forma studia, která nejlépe připravuje začínající učitele, odůvodnění



Graf č. 2: Po studiu jaké školy jsou, podle ředitelek, studenti nejlépe připraveni



Graf č. 3: Odůvodnění ředitelky ke grafu č. 2

Otázka č. 3 V jakých oblastech jsou začínající učitelé dostatečně připraveni?

Ředitelky v odpovědích uvádí, že na začátku vstupu začínajících učitelů mateřských škol se vše jeví pozitivně. Začínající **zvládají metodiky**, umí psát **vzdělávací projekty**, mají zavedeny **portfolia s náměty** pro činnosti s dětmi. Pouze se to mnohdy neprojevuje v praxi. Ředitelka R5 uvádí: „*Třeba ze začátku vypadá vše dobře, ale už mám i zkušenost s tím, že po několika měsících se děje něco jiného než na začátku. Nad začínající učitelkou je potřeba mít stálý dohled a neustálé řízení, i přesto, že se zdá být šikovná.*“ Stále bývá respondenty zdůrazňováno, že **teorii** začínající učitel zvládne, ale neumí ji převést do praxe. Z rozhovoru s ředitelkou R2: „*Některé středoškolačky dobře znají metodiky, a mají i dostatek nápadů, ale nedokáží toho využít.*“ Jako důvod uvádí celkovou osobnost učitelky, její charakter (tzv. měkké dovednosti) R1: „*Některé se musí honit do práce, chybí jim základní pracovní návyky. Ale to je dáno jejich charakterem a výchovou v rodině.*“ R4: „*Důležitá je právě ta všestrannost, a to se na vysoké škole nenaučí.*“

Začínající učitelé mateřských škol jsou dobře připraveni **v oblasti teorie** a **mají chuť se dále vzdělávat**. Někteří mají **zavedena portfolia** pro výchovně vzdělávací práci s dětmi, **využívají poznatků ze škol** zejména v oblastech metodik a práce na vzdělávacích projektech, uvádí ředitelka R6: „*Některé mají už ze školy pěkně vypracovaná portfolia námětů a nápadů pro činnosti s dětmi. Taký mají zájem se dál vzdělávat, nemají problém s tím, vyjet někam na seminář. Docela dobře umí pracovat s RVP, psát vzdělávací projekty*

a přípravy. Nápadů mají taky dost, i když mi starší to už všechno známe a ničím nás nepřekvapí.“

Otázka č. 4 V jakých oblastech jsou připraveni méně, nebo vůbec?

V rozhovoru ředitelky uvádějí, že začínající učitelé do mateřských škol **nepřináší mnoho nových poznatků**. Ředitelka R4 s 35 lety praxe ve vedoucí funkci odpovídá: *„Ze školy nic nového nepřináší. Spíš si je posílám na různá školení a zaučuju si je sama.“* Další z ředitelky R6 má takovouto zkušenost: *„Někdy mi připadá, že toho po nich chci hodně, ale to všechno je u učitelky ve školce potřeba.“* Mnohé z nich **potřebují stálé vedení a dohled**, shodují se respondenti. Některým **chybí sebedůvěra a jiné se naopak přeceňují**. Ředitelky se také setkávají s **celkovou sociální nevyzrálostí** mladých učitelek. Cituji R1: *„Jsou sociálně nevyzrálé, na spoustu věcí si troufnou, ale potom si nevědí rady. Často se setkávám s tím, že si dost prosazují svá práva a chybí jim pokora k rodičům i zkušeným učitelkám a vůbec k práci učitelky. Jakoby jim chybělo citové prožívání.“*

Nedostatečná příprava začínajících učitelů je zejména **v oblasti bezpečnosti u dětí, hudební a pohybové výchovy**, uvádí ředitelka R5: *„A to nemluvím o vztahu k hudbě a pohybu. Některé se stydí i zpívat, natož hrát na nástroj a jsou dost líné.“* a R6: *„Když potřebuji novou učitelku, tak už při výběru koukám na to, aby byla hudebnice, nebo sportovně založená.“* Ředitelka R3 zmiňuje problémy s komunikací s rodiči a také s kázní u dětí. Domnívá se, že je to způsobeno sníženou sebedůvěrou začínajících učitelek a nízkou schopností motivovat a zaujmout děti. Problém spatřuje ve vysokém počtu dětí ve třídě, cituji: *„I malá skupinka živějších dětí jim dělá problémy.“*

Pro ředitelky mateřských škol je velmi obtížné najít ideální učitelku. Z odpovědí a výroků je zřejmé, že ředitelka R4, která má nejvíce zkušeností (35 let praxe ve funkci) pohlíží na problematiku jiným způsobem, než ostatní ředitelky, které mají méně let praxe ve vedoucí funkci: *„Ze školy nic nového nepřináší. Spíš si je posílám na různá školení a zaučuju si je sama.“* Pokud se zamyslíme nad její zkušeností, je její přístup velmi zajímavý. Možná by tento způsob pohledu byl přínosem pro druhé.

Otázka č. 5 Co Vás pozitivně překvapilo při nástupu začínajícího pedagoga?

Respondenti uvádějí, že pozitivní při nástupu začínajících učitelů do praxe je jejich **chuť do práce s dětmi**. U studentek z VOŠ oceňují portfolia pro práci s dětmi, komunikativnost a navazování vztahů v kolektivu, chuť se dále vzdělávat. Respondenti se shodují na tom, že vždy jde o **individuální charakter každé učitelky a její osobnostní předpoklady**.

Pouze u jedné z ředitelky R1 bylo v rozhovoru zaznamenáno, že ji **pozitivně nepřekvapilo nic**, citují: „*Nic mě nepřekvapilo. Ani v dobrém, ani ve zlém*“. Ostatní uvádějí, že je pozitivně překvapil zájem o profesi učitelky mateřské školy a chuť do práce. Po studiu předškolní pedagogiky **jsou začínající učitelky vzdělané a dále jsou ochotny se vzdělávat**, citují: „*Rády se dál vzdělávají a po prvním rozkousání se vždycky chtějí více osamostatnit*.“, uvedla ředitelka R6. Opět pozitivně hodnotí studentky vyšších odborných škol: „*Někteří přinesou dobré nápady z praxe i školy, ale jsou to hlavně studentky z vošek*.“ Ředitelka R5, která řídí i odloučená pracoviště vidí problém v tom, že se začínající učitelkou není tolik v kontaktu, jak by bylo potřeba, proto klade velký důraz na výběr kvalitní uvádějící učitelky, kterou zmiňuje také ředitelka R6 v jiném rozhovoru. Citují R5: „*Mít dobrou uvádějící učitelku je důležitý. Já mám čtyři odloučený pracoviště, a to je problém. I když mi vedoucí učitelky dohlíží na uvádějící a tím i na začínající, už je to problém. Někdy o vedení začínajících nemám mnoho informací, když je nemám ve své školce*.“ Druhá ředitelka R6 uvedla: „*Vždycky záleží na osobnosti té začínající i té, která ji uvádí do praxe*.“

Ředitelky mateřských škol bývají pozitivně překvapené zejména z toho, že nově nastupující učitelky **přichází s nadšením a chutí**. Bývají komunikativní v prostředí školy a **snaží se začlenit do kolektivu**. Velmi **kladně je hodnoceno hudební vzdělání začínajících**. Je patrné, že učitelek s hudebním vzděláním je v mateřských školách nedostatek.

Otázka č. 6 Co jste při procesu adaptace začínajícího pedagoga neočekávali?

Ředitelky mateřských škol neočekávaly při nástupu začínajících učitelů, že budou mít **nedostatek znalostí a dovedností v oblasti bezpečnosti u dětí**. Uvádí, že největším úskalím jsou pro začínající velké počty dětí ve třídách, organizace pobytu venku

a celkový **přehled** o dětech. Dvě ředitelky v rozhovorech odpověděly: R1: „*Neočekávala jsem, že budou začínající učitelky tolik podceňovat bezpečnost dětí. Málo která si spočítá děti na vycházce a je jim úplně jedno, že sedí zády k dětem a nemají o nich přehled.*“ R6: „*To bych asi uvedla hlavně bezpečnost. I když jsou se vším seznámené, pročítají si to a podepisují, připadá mi, že za chvíli ani neví, co četli. Málo z nich si počítá děti před a po vycházce. Ve třídě nemají přehled o dětech a málo děti poučují o bezpečném chování a předcházení rizikům. Někdy taky rady a doporučení zkušené učitelky neberou vážně a myslí si, že všechno zvládnou.*“

Neočekávaly u některých jejich **suverénnost a nedostatek pokory ke zkušeným** učitelkám, cituji R2: „*Právě ta suverénnost některých vysokoškolaček. Teorii znají, a mají pocit, že jsou něco víc a starší učitelky se střední školou ale s třicetiletou praxí jsou pro ně nezajímavé. Taky si někdy diktují podmínky a nechtějí dělat práci navíc, když je něco potřeba. Projevují se dost sobecky, ale je to asi o jednotlivcích.*“ Tato úskalí je třeba ze stran ředitelek předvídat, a jak uvádí ředitelka R6: „*Někdy taky rady a doporučení zkušené učitelky neberou vážně a myslí si, že všechno zvládnou. Ona jim to dá všechno praxe.*“

Otázka č. 7 V jakých oblastech byla nutná Vaše podpora?

Podpora vedení školy začínajícím je důležitá pro všechny ředitelky. Po počátečním informování nového učitele **většinou předávají tuto odpovědnost zkušené uvádějící učitelce**: „*Určitě, potřebují (podporu). Musím jim přidělit uvádějící učitelku a psychickou podporu. Začlenění do pracovního procesu potřebují určitě.*“ uvedla R1 a ředitelka R5: „*Určitě v přidělení šikovné uvádějící učitelky. Na odloučených pracovištích mám vedoucí učitelky šikovné, a proto to mají ve svých rukách.*“ Pět ředitelek z šesti přidělí začínající učitelce zkušenou kolegyni – uvádějící učitelku, která se adaptaci začínající věnuje nejvíce. Pouze v jednom z rozhovorů jsou zmíněny i ostatní kolegyně ve škole, které se do adaptace zapojují. Ředitelky zdůrazňují, že **je nutná jejich stálá kontrola** i nad samotným procesem uvádění, zejména pokud má ředitelka odloučená pracoviště mateřské školy a není vždy možné zajistit její přítomnost. R4 „*Na začátku se já, uvádějící učitelka i nová začínající domlouváme. Bod po bodu si říkáme, co kdo udělá. Odsouhlasíme si to a podepíšeme, potom každá dostane jednu kopii.*“ R5: „*Já to na začátku jen naplánuju a na*

poradách se domlouváme o postupu adaptace a seznamování s prostředím školky. Potom to jenom kontrolovu a hlídám.“ Z toho vyplývá, že i přesto, že **je začínající učitelce přidělena zkušená uvádějící učitelka, ředitelka provádí kontrolu** adaptačního procesu. **Zpětná vazba i kontrola** se většinou provádí **během společných rozhovorů a porad** mezi ředitelkou, uvádějící učitelkou a začínající učitelkou. Cituji R6: *„Já jako ředitelka se s každou vidím několikrát týdně a každé pondělí máme společné porady, kde řešíme různé věci spolu.“* Většina ředitelek deleguje odpovědnost za uvádění do praxe zkušené učitelce – uvádějící učitelce. Začínající učitelé **potřebují zejména psychickou podporu**, kterou jim vedení školy poskytuje formou přidělení zkušené učitelky, společných rozhovorů a porad. **Mezery mají v oblasti bezpečnosti u dětí, problémem je udržení kázně u dětí.** Ředitelka R6 dodává: *„Často taky děti překřikují a neumí si je utišit. To mi potom říkají, že chodí z práce vyčerpané.“*

Otázka č. 8 Jakou formu podpory jste zvolili?

Ředitelky mateřských škol volí různé formy podpory začínajících učitelů. Nejvíce volí formu **uvádění do praxe prostřednictvím zkušené učitelky – uvádějícího pedagoga.** Ředitelky v rozhovoru uvádí, cituji R1: *„Bez kolegyně na třídě, ve které pracují, to ani nejde. Jako ředitelka si uvědomuju, že nemám dost času na všechno. Proto novou učitelku raději svěřím zkušené učitelce, které důvěřuji, že to spolu zvládnou.“* Z rozhovoru s ředitelkou R2 vyplývá, že je pro začínající učitelku přínosná tzv. **rotace práce.** Uvádí, jako jediná z respondentů, že jde o vyzkoušenou variantu adaptace: *„Uvádějící učitelka, která je se začínající na třídě, je nejlepší moje vyzkoušená varianta. Bez toho to snad ani nejde. Taky jsem tak začínala, a bylo to přínosem. U nás jsou učitelky zvyklé na každoroční změnu třídy a kolegyně. Nejsou stále s tou jednou, ale střídají se. To si myslím, že je i pro začínající učitelku přínosné. Nasbírání zkušenosti a pozná celý kolektiv.“*

Pouze dvě z šesti ředitelek využívají **adaptačního plánu, čtenější jsou rozhovory a porady, hospitace a následky s podáním zpětné vazby.** Shodují se na tom, že vedoucí pracovníci nemají dostatek času na to, aby se oblasti adaptace začínajících více věnovali. Cituji R6: *„Jinak nemám na nové učitelky moc čas. To je moje slabina, vím to a doufám, že až mi začnou ty zkušené odcházet do důchodu, budu už lépe připravená. Všechno je to o času. Dnešní ředitelky toho mají tolik, že neví kam dřív.“*

Otázka č. 9 Je adaptace začínajícího pedagoga součástí řízení školy?

Ředitelky mateřských škol se adaptaci začínajících ve většině případů věnují, ale **pocítují nedostatky**. Jak uvádí ředitelka R1 **adaptace nebývá součástí řízení školy**: „*Není. Moc se tomu nevěnuji, ale chtěla bych si vytvořit nějaký adaptační plán, který by mi sloužil i další roky, protože mi postupně některé učitelky půjdou do důchodu.*“ Často nemají vypracovaný plán uvádění do praxe, cituji R2: „*Žádný nástroj nemám, ani adaptační plán. Jenom při nástupu ukážu prostory školy a seznámím ji s učitelkami.*“ **Pokud adaptační plán mají, je nedokonalý** a vše je předáno do kompetence uvádějící učitelky, se kterou začínající pedagog spolupracuje, většinou v jedné třídě. Ředitelka R3: „*No vidím, že v tom máme nedostatky. Plán uvádění máme, takový základní, který platí pro všechny pracoviště.*“ R4: „*Já jenom chodím za uvádějící učitelkou a ptám se jí, jestli není nějaký problém.*“

Podle ředitelek adaptace začínajících učitelů nebývá součástí řízení školy. **Často chybí plán uvádění do praxe** a tím i jeho systematické naplňování. Ředitelky konstatují, že v této oblasti **nejsou dostatečně připraveny**. Začínající učitel je vedením školy **podporován zejména přidělením uvádějícího zkušeného učitele**, kterému ředitel v procesu uvádění důvěřuje. Začínající učitel je seznámen s novým pracovištěm, a **jsou mu nabídnuty různé formy podpory** (návštěvy u jiných učitelů, hospitace, seznámení s programem školy aj.).

Otázka č. 10 Jakým způsobem zkušený pedagogové ve Vaší škole pomáhají s adaptací začínajících učitelů?

Zkušený učitelé se zapojují do adaptace začínajících zejména v oblasti neformální adaptace. Zapojení do kolektivu, neformální rozhovory, společné porady a návštěvy ve třídách jsou nejvíce využívány. Ředitelka R1 popisuje podporu ostatních: „*Snaží se jí pomáhat, zvou ji k sobě do třídy na návštěvu a dobře spolupracují i mimo třídu. Zapojuje se celý kolektiv a občas si jdou i společně posedět.*“ R2: „*zapojují se všichni. Občas jdou společně posedět.*“ Většinou se jedná o společná neformální setkávání. Plánované porady, při kterých se setkávají všichni společně, jsou využívány k rozhovorům a sdělením potřebných informací. R2: „*Jinak máme časté porady a tam si sdělujeme vše potřebné.*“

Často zkušenější učitelé nabízejí začínajícím k nahlédnutí své přípravy a náměty pro práci s dětmi, které si po mnoho let shromažďují (nápadníky). Zajímavý je přístup ředitelky R5: *„Začínající může chodit do všech školek (odloučená pracoviště) na návštěvy, to máme v rámci plánu uvádění. Na velké poradě jí to nabízíme. Některé toho hodně využívají, jiné méně. Hodně si mezi sebou vyměňují nápady a zkušenosti. Chodí okukovat.“*

Zkušení pedagogové pomáhají s adaptací začínajících učitelů ve všech případech dotazovaných, jsou-li o to požádáni. Ředitelky v rozhovorech uvedly, že pokud je dobrý kolektiv, všichni se na společných poradách domlouvají a nabízejí spolupráci.

Otázka č. 11 Co očekáváte od samotného začínajícího učitele při procesu adaptace.

Ředitelky mateřských škol očekávají od začínajících učitelů při nástupu do praxe zejména **pracovitost, vstřícnost, ochotu učit se novým věcem, zapojení do kolektivu školy, ochotu přijmout radu zkušených, schopnost spolupráce a loajálnost i práci nad rámec svých povinností.**

Jako nejdůležitější je ředitelkami zdůrazňováno: R5: *„Pracovitost, ochotu a snahu stále se učit. Taky jsem ráda, když nastoupí a mají zájem se stále vzdělávat. Nebráním jim ani v dalším studiu.“* R3: *“Vstřícnost a ochotu učit se novým věcem“*

R1: *„Hlavně to, že bude dobře přijímat naše rady, že bude schopná spolupracovat a bude ochotná pracovat i nad rámec svých povinností, což je u nás běžné.“* R2: *„Snahu se zapojit do kolektivu a snahu přijmout radu starších.“*

Ředitelky mateřských škol **neočekávají nic, co by začínající učitelé neměli zvládnout.** Zejména je kladen důraz na oblast měkkých kompetencí. **Očekávají i úsměv a projev radosti.**

Otázka č. 12 Jak poznáte, že si začínající pedagog neví rady a potřebuje vaši podporu?

Poznat, že si začínající učitel neví rady, není pro ředitelky těžké. Většinou se **informace dozvídají od uvádějících učitelek**, uvedla v rozhovoru ředitelka R2: *„Většinou si to řekneme na poradě a individuálně spolu. Taky mi toho hodně sdělí uvádějící učitelka. Je to spíše na ní, když je nějaký problém, vždy za mnou přijde.“* Nebo samotných začínajících

učitelů při společných rozhovorech a poradách, cituji R3: „*Přijde a zeptá se na cokoli. Je vstřícná a ochotná. Určitě jde ale o výběr té správné učitelky.*“ Ředitelky oceňují, když s problémy **chodí začínající učitelka za zkušenou učitelkou, nebo přímo za vedením školy**, uvedla ředitelka R6: „*Vždycky si najdu chvíli, nebo se aspoň domluvíme na společném setkání. Neodmítám je. Popovídáme si, podám jim zpětnou vazbu a oni už si na vše přijdou sami.*“ Pouze v jednom rozhovoru uvedla ředitelka R5, která má čtyři odloučená pracoviště mateřské školy toto: „*Přímo za mnou, jako ředitelkou nechodí. Já jsem pro ně nedosažitelná. Tohle je takový odtržený. Oni jsou v kontaktu jenom se svojí vedoucí učitelkou, a pokud je problém, tak se setkám s ní a ona mi informace předá.*“

Ředitelky poznají bezradnost začínajících učitelů **zejména z rozhovorů s uvádějí učitelkou nebo samotnou začínající učitelkou z jejího chování, při rozhovorech a poradách**. Většinou ale **problémy s adaptací řeší zkušená uvádějí učitelka**, která podle svého uvážení řeší problémy sama, nebo informuje ředitelku, uvedla v rozhovoru R4: „*Většinou mi to řekne uvádějí učitelka, že se něco děje. Společně se sejdeme a řešíme to. Ale to je málokdy. Uvádějí učitelka si s tím poradí sama.*“

Oceňují iniciativu začínajících, když s problémem přijdou za vedením školy sami. Závěr rozhovoru s ředitelkou R6 nejlépe popisuje odpověď na položenou otázku: „*Taky nemají problém za mnou s čímkoli přijít. Vždycky si najdu chvíli, nebo se aspoň domluvíme na společném setkání. Neodmítám je. Popovídáme si, podám jim zpětnou vazbu a oni už si na vše přijdou sami. Mám doma dceru v jejich věku, tak vím, jak jim je. Jsme pro ně takové mámy.*“

6.4.2 Rozhovory se začínajícími učitelkami

Rozhovorů se účastnily pouze začínající učitelky s délkou praxe v mateřské škole do tří let. Rozhovorů se neúčastnil žádný učitel. Rozhovory probíhaly s použitím telefonu, všechny respondentky souhlasily s nahráváním rozhovoru na diktafon. Rozhovory byly posléze přepisovány, aby mohlo dojít k jejich vyhodnocení.

Identifikace respondenta (začínající učitelky)	Doba praxe v MŠ	Charakteristika organizace, ve které probíhá adaptační proces	Ukončené studium
U1	2 roky	Mateřská škola, 2 třídy, 28 dětí ve své třídě	VŠ (Bc.)
U2	3 roky	Mateřská škola, 5 tříd, 28 dětí ve třídě	VŠ (Bc.)
U3	1 rok	Mateřská škola, 1 třída, 15 dětí ve třídě (soukromá)	SŠ + VŠ (Bc.)
U4	1 rok	Mateřská škola, 2 třídy, 21 dětí ve třídě	SŠ + VŠ (Bc.)
U5	2,5 roku	Mateřská škola u ZŠ, 25 dětí ve třídě	VOŠ + VŠ (Bc.)
U6	1 rok	Mateřská škola malotřídní, 1 třída 21 dětí	VOŠ

Tabulka 27: Tabulka respondentů rozhovorů U1 – U6 – začínající učitelky MŠ

Výsledky rozhovorů se začínajícími učitelkami

Otázka č. 1 Jaký máte vztah ke své profesi?

Začínající učitelky **mají kladný vztah ke své profesi**. Většina z nich uvádí, že **tento vztah mají již od dětství a chtějí se profesi učitelky mateřské školy věnovat i nadále**. Cituji U3: „*Stát se učitelkou jsem chtěla už od mala*“, U1: „*Chtěla jsem být vždycky učitelkou a po vystudování vysoké školy jsem byla ráda, že mám místo ve školce*.“ Dvě ze začínajících učitelek **ovlivnil někdo z okolí**, tím, že byly bezradné a svěřily se ostatním, kteří je na profesní dráhu učitelky mateřské školy navedli - odpověděla učitelka U4: „*...protože moje teta učí taky ve školce a já jako malá chodila k ní. To mě asi nejvíc ovlivnilo*.“

Stát se učitelkou mateřské školy je pro většinu dotázaných začínajících učitelů **přáním již od útlého věku**. **Práci s dětmi se věnovali ještě před studiem** předškolní pedagogiky. Profesní dráha je však ovlivněna mnoha faktory, zejména rodinou i okolím.

Otázka č. 2 V jakých oblastech Vás studium dobře připravilo na vstup do profese učitelky mateřské školy?

Začínající učitelky se shodují, že studium předškolní pedagogiky je připravilo dobře na vstup do praxe. Ty, které mohou porovnat studium na střední škole, vyšší odborné a na

vysoké škole, **hodnotí střední školu a VOŠ jako kvalitnější zejména po stránce praktické**, ale cítily se na vstup do praxe ještě nevyzrálé. **Po navazujícím studiu na vysoké škole mluví o větším rozhledu a vyzrálosti.** Učitelka U3 odpověděla: *„Mě přišlo dost věcí už lehčích, protože jsem měla základ ze střední a věděla jsem, o co jde. Ale určitě teď vidím, že bez těch tří let na vysoké bych si tolik nevěřila. Člověk po té vysoké tak jako uzraje.“*

„Kdo má střední pedagogickou, má z čeho vycházet. My jsme to museli všechno dohnat.“ Uvedla učitelka U2, která vystudovala střední školu nepedagogického zaměření a posléze vysokou školu v oboru předškolní pedagogika. Stejnou zkušenost má i učitelka U4: *„Na střední jsem se naučila skoro všechno, ale vysoká mi dala větší rozhled a hodně odbornosti.“*

Studium předškolní pedagogiky **na SŠ a VOŠ lépe připravuje** začínající učitelky na vstup do praxe **po stránce praktické** (uvádějí respondenti), ale možnost navazujícího **studia na vysoké škole je přínosem zejména ve větší vyzrálosti a celkovém přehledu** ve srovnání se studentkami vysoké školy, které střední školu pedagogickou nevystudovaly. Zajímavá je odpověď učitelky U2, která vystudovala předškolní pedagogiku pouze na vysoké škole a zmínila se o praxi: *„Spíš jsme jenom pozorovaly, jak se s dětma pracuje. Jenom něco málo jsme mohly vyzkoušet.“*

Z rozhovorů s první skupinou respondentů (vedoucí zaměstnanci) víme, že ředitelky mateřských škol shledávají výkon praxe na vysokých školách jako nedostačující a hovoří o lépe připravených absolventkách středních a vyšších odborných škol. Zde se potvrzuje, že tento názor sdílí i samotné začínající učitelky. Začínající učitelka U3 uvedla: *„Co se týče studia na vysoké, tak teorie určitě byla kvalitní, ale vím, že spousta z těch, které neměly před tím tu střední, byly hodně pozadu. Musely to dohánět. Mě přišlo dost věcí už lehčích, protože jsem měla základ ze střední.“*

Mnoho začínajících učitelek neovládá hru na hudební nástroj, a ty, které tuto dovednost mají, jsou upřednostňovány při výběru na pracovní pozici učitelky mateřské školy (uvedly ředitelky v rozhovorech). Tuto skutečnost pocítují i samotné začínající učitelky - U1: *„Jinak tím, že hraju na hudební nástroj od malička, se můžu v této oblasti více dětem věnovat. Tak mě spíš nejlíp připravili na moji profesi rodiče, kteří mě dali do hudebky.“*

U4: *Taky mi pomohlo, že jsem od dětství hrála na piáno, hlavně ohledně přijímaček na vysokou. Jinak bych se tam asi nedostala.*“

Otázka č. 3 V jakých oblastech Vás studium připravilo méně, či vůbec, na vstup do praxe?

Opět je zdůrazněno chybějící středoškolské vzdělání při studiu vysoké školy, jak uvedla začínající učitelka U2, po studiu VŠ: *„Chyběli ty základy. Kdo má střední pedagogickou, má z čeho vycházet. My jsme to museli všechno dohnat.*“ Začínající učitelé mají pocit, jako by byli nuceni při studiu vysoké školy vše, co je předmětem studia střední školy pedagogické, dohánět. Uvádí, že je studium **nepřipravilo na komunikaci s rodiči, ale také s budoucími kolegyněmi** a mezery vidí i **v oblasti hudební přípravy**, kterou považují za důležitou pro předškolní vzdělávání nejenom ony, ale také ředitelky.

Studium nepřipravuje začínající učitelky mateřských škol v oblasti komunikace s rodiči a **samostatnosti při práci s dětmi**, zejména proto, že jsou pod stálým dohledem i na praxích, které se konají v rámci studia. Při vstupu do profese se realita mění a musí se rychle zorientovat a osamostatnit se, citují U3: *„Na všech praxích máte někoho, kdo vám radí a opravuje. Když nastoupíte poprvé před děti sama, je to tvrdý oříšek.*“

Otázka č. 4 Bylo něco, co Vás při nástupu do praxe příjemně překvapilo?

Dvě z šesti učitelek uvádí, že je příjemně překvapilo **spontánní chování dětí**. V jednom z rozhovorů učitelka U3 jako příjemné překvapení uvedla: *„Určitě už při výběrovém řízení jsem byla překvapená, jaké otázky mají na mne připravené. Ředitelka rozhodovala společně s učitelkama, a to mě docela překvapilo. Potom jsem zjistila, že si mě vlastně vybírá kolegyně na třídě, se kterou dnes pracuji.*“ Jedna z učitelek popisuje jako příjemné překvapení **prostředí školy a školní vzdělávací program se svým specifickým zaměřením**. Příjemnou skutečností pro učitelku U1 bylo, **že při práci s dětmi se nemusí nikam spěchat**: *„Co nestihnu s dětmi udělat dneska, to zkusím zítra. Při nástupu do školky mě to dost překvapilo, že je to všechno ve větším poklidu. Hlavně ty činnosti s dětmi, které musím stále vymýšlet, aby je to zaujalo.*“

Při vstupu do praxe byly začínající učitelky příjemně překvapeny z prostředí školy, z dětské spontánnosti, **z výsledku své práce - že svojí práci zvládnou** a nemusí spěchat. Zajímavá je odpověď učitelky U3, kde popisuje, že se fixovala na rodiče. Z předešlých odpovědí jde o učitelku, která nebyla s ředitelkou často v kontaktu (soukromá jednotřídní mateřská škola s prvky montessori): *„Hlavně když je (člověk) na to sám. A zjistila jsem, že když jsou všichni spokojení, hlavně děti a rodiče, tak tě to uspokojí nejvíc. Proto jsem se tak fixovala na rodiče dětí a asi chtěla mít pořád od nich zpětnou vazbu.“*

Vše pozitivní, co prožívají začínající učitelé na začátku své profesní dráhy, obohacuje jejich poznání a napomáhá k posílení sebedůvěry.

Otázka č. 5 Co bylo při nástupu do praxe pro Vás nepříjemné a nečekané?

Jako nepříjemné až nečekané uvádí učitelky zejména **zahlcení informacemi** (dokumentace školy, směrnice). Učitelka U4: *„Nečekala jsem takové zahlcení všemi těmi směrnici a dokumenty. Musela jsem si to pročítat a ředitelka mě kontrolovala, jestli tomu rozumím. Já jsem se těšila spíš na děti, ale je pravda, že bez toho to asi nejde.“* Seznámení a informování je nedílnou součástí adaptace začínajících učitelů, kterou se zabývá především vedení školy. Začínající učitelé se při nástupu do praxe zaměřují spíše na práci s dětmi a tato oblast adaptace není vnímána pozitivně. Zajímavou zkušenost měla učitelka U1, která nečekala, že **ředitelka školy bude mít menší znalosti než ona**: *„Nečekala jsem, že ředitelka školky toho bude vědět mnohem míň než já. Je to už starší paní a tak spoustu nových věcí nezná.“*

Začínající učitelku U2 **nepříjemně překvapil vysoký počet dětí ve třídě a zejména děti s výchovně vzdělávacími problémy**, se kterými pracovala. Uvádí: *„Když do toho člověk vletí každý den, tak to je šok. Kolikrát i po letech se s tím musím vypořádávat, že těch dětí je tolik. Taky ty problematické děti. To na praxi nezjistíš. To jsou věci, které člověka zaskočí. Hlavně děti s výchovnými a vzdělávacími problémy. Nebo děti hyperaktivní. Někdy úplně pochybuji, že ten den zvládnou, protože to je vysilující.“*

Při vstupu do praxe je pro začínající učitelky **nepříjemné seznamování s dokumentací školy**, u jedné z učitelek U6 i **nedostatečná pozornost vedení školy v procesu adaptace**:

„Nepříjemný bylo to, že jsem tam nastoupila a paní ředitelka mě hodila, jak se říká - jako horkej brambor do vody - a musela jsem si se vším poradit sama. Ale na druhou stánku to bylo dobrý, že jsem si to sama vyzkoušela.“

Po překonání těžkostí však svoji adaptaci hodnotí kladně.

Otázka č. 6 V jakých oblastech Vás vedení školy podpořilo?

Vedení školy podpořilo začínající učitelku **většinou přidělením uvádějící učitelky** – kolegyně, se kterou posléze pracovala v jedné třídě. Byl tak umožněn každodenní kontakt, rozhovory a podání zpětné vazby mezi začínající a uvádějící učitelkou. Ředitelky tak delegovaly odpovědnost zkušeným učitelkám, uvádí U1: *„Jenom mě seznámila s učitelkou na třídě, jinak skoro v ničem. Raději za ředitelkou ani nechodím, má tolik papírování, že nemá čas se mnou něco rozebírat. Taky mi to dala dost najevo, že nemá na mě čas.“* U2: *„Určitě přidělení uvádějící učitelky, se kterou jsem si dobře rozuměla.“*

Kladně je přijímána možnost **návštěvy mateřské školy ještě před nástupem, seznámení s programem školy a účast na společných poradách**, cituji U4: *„Ještě před nástupem jsem se mohla do školky přijít podívat a účastnit se porady. Tam jsem se se všema seznámila a musím říct, že mě pěkně přivítali. Byla jsem ráda. Jinak všechno mi potom vysvětlila moje uvádějící učitelka. Hlavně věci v naší třídě.“* Učitelka U5 hodnotí kladně, že jí je ředitelkou **umožněno dále studovat**.

Vždy záleží na osobnosti ředitelky, na její pracovní vytíženosti – velikosti organizace, kterou řídí. Zkušenosti začínajících učitelek se shodují zejména v tom, že **při počátečním vstupu do praxe se jim ředitelky věnovaly, ale posléze podpora ze strany ředitelk slábla**. Dále bylo **vše v rukách uvádějící učitelky**, nebo si musela **začínající učitelka se vším poradit sama**. Učitelka U3 uvedla v rozhovoru: *„Na začátku mě ředitelka seznámila s dokumentací a vůbec chodem školky. Asi spíš s tím, co ode mne očekává a jak si to celé představuje. Potom jsem byla opravdu „hozená do vody“ a teď vidím, že to byla ta nejlepší praxe. Chodila jsem a rozkoukávala se. Dále cituji U4: „Jinak všechno mi potom vysvětlila moje uvádějící učitelka.“*

Otázka č. 7 V jakých oblastech se Vám od vedení školy podpory nedostalo?

Ve čtyřech případech se od vedení školy začínajícím učitelkám vždy nějaké podpory dostalo. Dvě začínající učitelky mají jinou zkušenost, v rozhovoru uvedly: U1: *„Ředitelka mě jenom seznámila s bezpečností ve školce a programem a taky akcemi, které se tady pořádají. Jinak skoro s ničím.“* U3: *„Tím, že jsem byla přijata mi dala najevo, že teď budu mít na starost děti já a ona se bude věnovat jenom vedení školky. A to taky tak bylo. Veškerá práce u dětí a spolupráce s rodinami byla na mne.“* Důvodem byl **nedostatek času ředitelky** a také jim **nebylo umožněno se s ředitelkou stýkat**. V jednom případě učitelka sama ukončila pracovní poměr a nastoupila do jiné mateřské školy: *„Proto jsem tam skončila, protože to bylo o tom, co všechno dělám špatně.“*

Pokud byla podpora vedení školy nedostatečná, obracely se začínající učitelky na kolegyně, zaměstnance i rodiče. Nezastupitelnou roli v poskytování podpory však sehrává uvádějící učitel – kolegyně. V případě, že tomu tak není (jednotřídní školy) obrací se učitel i na rodiče dětí. **Začínající učitelky, které dostaly ve všem podporu, vidí přínos především v podávání zpětné vazby a psychické podpory.** Učitelky uvádí, U4: *„Ona ředitelka s mojí uvádějící učitelkou často řeší co dál a jestli není s něčím problém. Když mi řeknou, že něco dělám dobře. To mě vždycky pomáhá, protože si někdy nevěřím.“* U5: *„U nás je výborný kolektiv a nemáme problém se jít poradit.“*

Otázka č. 8 Kdo Vám pomáhal překonávat počáteční těžkosti v práci?

Počáteční těžkosti v práci pomáhá začínajícím učitelkám překonávat **především kolegyně – uvádějící učitelka**, se kterou spolupracuje v jedné třídě, **ale velký podíl je také u vedení školy** (vedoucí učitelka i ředitelka) a své místo má také **podpora rodiny začínajícího učitele**. Zajímavou zkušenost má učitelka U3 z praxe v montessori mateřské škole: *„Problém jsem neměla v oblasti pedagogiky, ale měla jsem dobré kontakty s rodiči. Metoda montessori chce propojenost s rodinami. Na tom jsem pracovala už od začátku nástupu. V oblasti působení na děti jsme hledali společnou cestu s rodiči. Často jsme se setkávali a diskutovali o působení na děti. To mi pomáhali i rodiče s tím, abychom společně našli cestu.“* V případě absence podpory vedení školy i uvádějící učitelky, se **začínající učitelka snažila hledat podporu u rodičů** a dařilo se jí to. Zejména v oblasti

působení na děti. Učitelka U2 **se zmiňuje také o uklízečce**, která pracuje ve stejné třídě, a která ji podpořila při počátečních těžkostech. Podle odpovědí lze vyvodit, že podporu začínajícím nemusí poskytovat pouze vedení školy a uvádějící učitelka, **nemůžeme opominout také působení rodičů dětí a nepedagogických zaměstnanců** školy na začínající učitele. V tom je specifická prostředí mateřských škol.

Otázka č. 9 Je adaptace začínajícího pedagoga součástí řízení školy?

Začínající učitelky se shodují v tom, že adaptace začínajících učitelů není součástí řízení školy. Pouze v jednom případě uvádí respondentka, že proces adaptace probíhal podle adaptačního plánu. Vzpomínají pouze na počáteční předání informací o škole. Cituji U2: *„Nevím o tom. Na začátku byly jenom porady a schůzky, na kterých jsem se seznamovala s chodem školky a s různými předpisy. Na začátku jsem byla ze všeho dost překvapená, ale člověk se rozkouká a potom už to jde. Nejhorší jsou situace u dětí, když musíte něco řešit sama, na to vás nikdo nepřípraví.“*

Pouze v jednom rozhovoru bylo uvedeno, že mají sestaven adaptační plán a postupují podle něho, učitelka U4 uvedla: *„To bych řekla, že určitě. Máme i plán uvádění na jeden rok. Docela se tím řídíme a na poradách to s námi ředitelka řeší.“*

Adaptace začínajících učitelů není běžnou součástí řízení školy. Vedení školy se zaměřuje pouze na počáteční informování o škole a seznamování s dokumentací školy. Adaptace začínající učitelky neprobíhá podle adaptačního plánu v pěti případech ze šesti. Adaptace se tak stává nahodilou a nesystematickou. Pouze operativně se řeší vzniklé problémy na poradách a při neformálních rozhovorech s uvádějícími i začínajícími učitelkami, ale zapojují se i ostatní pedagogové školy. Učitelka U6 uvedla: *„Dokud jsem sama za ní nezašla (za ředitelkou), tak se nic nedělo.“* U5: *„Všichni mi pomáhají, když něco potřebuju.“* Vedení škol i zkušené učitelky očekávají větší iniciativu od začínajících, jak vyplývá z rozhovorů s řediteli i zkušenými učiteli mateřských škol

Otázka č. 10 Jakým způsobem Vám starší a zkušenější kolegyně předávají své zkušenosti?

Starší a zkušenější kolegyně poskytují začínajícím učitelkám podporu zejména tím, že jim **umožňují návštěvy při svých činnostech, půjčují jim materiály**. Pouze v jednotřídní soukromé mateřské škole byla situace složitější, učitelka se musela sama vzdělávat a získávat informace.

Vždy záleží na velikosti a prostředí dané školy. Pokud je ve škole přítomna zkušená kolegyně, je přenos znalostí, zkušeností i dovedností na dobré úrovni. Učitelka U5: *„Nejlepší to je, když se přijdu podívat, jak ony pracují s dětma. To je nejlepší. Do všeho mě nechají nahlídnout, do svých materiálů, a můžu si to od nich půjčovat.“* Učitelka U1: *„Skoro denně spolu hovoříme o dětech a aktivitách. Společně plánujeme a vymýšlíme nové věci, řešíme spolupráci s rodiči. Tady si to třídy všechno dělají sami, ředitelka do toho nezasahuje. Ostatní učitelky jsou taky ochotné a rády pomůžou.“*

Učitelka U2 hodnotí svoji zkušenost takto: *„Čekaly, že přijdu já za nimi.“* Aktivita by měla určitě být oboustranná. Více je však od zkušenějších učitelek **požadována aktivita začínajících. Zkušené učitelky rády pomohou v případě, že je o to někdo požádá.** Cituji U2: *„Jinak když jsem potřebovala, tak neodmítly.“*

V případě nedostatku podnětů si musí začínající učitel poradit sám – vyhledávat informace a sebevzdělávat se.

Otázka č. 11 S čím si nevíte rady a v jaké oblasti potřebujete podporu?

Dvě začínající učitelky uvedly, že si již vědí rady téměř ve všem a podporu nepotřebují. Pokud nastane situace, že budou bezradné, určitě se obrátí na kolegyni nebo vedení školy. Cituji U2: *„Po třech letech jsem se více osamostatnila a už si myslím, že podporu moc nepotřebuji. Na spoustu věcí si člověk stejně musí přijít sám“,* učitelka U1: *„Myslím, že po dvou letech praxe již tolik podporu nepotřebuju, jinak mi pomáhá moje kolegyně.“* Určitě záleží na každé jednotlivé učitelce, na samotném procesu adaptace a její počáteční orientace v profesi.

Všechny respondentky mají za sebou již jeden rok praxe na svém pracovišti. Za období jednoho až tří let získaly sebedůvěru a osamostatnily se. V případě potřeby vědí, na koho se mohou obrátit.

Otázka č. 12 Jakým způsobem získáváte zkušenosti Vy?

Začínající učitelky získávají nové informace zejména **z internetu, od zkušenějších učitelek**, často **čerpají ze svých portfolií vytvořených při studiu, návštěvami** i v jiných mateřských školách. **Čerpají ze svých předešlých zkušeností a praxí při studiu.**

Učitelka U2 pokračuje ve vedení portfolia, které si vytvořila již při studiu: „*Materiály ze školy z praxí- svoje portfolio. A taky internet, ten hlavně. Tam je dneska tolik inspirace a dobrých nápadů. Určitě taky to kvalitní portfolio z vysoké, které jsme si vytvářely, a pořád v tom pokračuju.*“

Začínající učitelky také čerpají z literatury a dalšího vzdělávání (seminářů), na které jsou vysílány vedením školy. Zmiňován je **také vlastní zájem se dále vzdělávat**. Cituji U3: „*Taky se pořád snažím učit něčemu novému. Půjčuju si literaturu, na netu hledám informace.*“ U6: *Půjčuju si knížky a hledám na internetu.*“

Začínající učitelé se dále sebevzdělávají. Získávají informace a čerpají ze svých předešlých zkušeností. Informace **čerpají z různých zdrojů: internet, literatura, rozhovory s kolegyněmi, další vzdělávání.**

7 Porovnání výsledků kvantitativního výzkumného šetření - rozhovorů

Uvedené rozhovory obou skupin respondentů jsou v této části výzkumného šetření dále porovnávány. Komparací výsledků tak docházíme k závěrům - shrnutí názorů, zkušeností i postojů jednotlivých účastníků rozhovorů z řad ředitelek a začínajících učitelek mateřských škol (výzkumného šetření se neúčastnil žádný muž – učitel ani ředitel mateřské školy, proto je používán ženský rod).

Pomocí porovnání zjištěných názorů, postojů i zkušeností obou skupin respondentů dochází k naplňování cílů diplomové práce. Jaká jsou očekávání a potřeby ředitelů i samotných začínajících učitelů v procesu adaptace začínajících při vstupu do profese, a zda jsou shodná či rozdílná. Výsledky porovnání rozhovorů a dotazníkového šetření jsou dále použity při sestavení návrhu adaptačního plánu pro začínající učitele mateřských škol.

Vztah začínajících učitelek k jejich profesi

Z odpovědí ředitelek	Z odpovědí začínajících učitelek	Závěr
<p>Ředitelky zjišťují vztah začínajících učitelů k profesi podle:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zájmu o profesi již v minulosti - Ukázky práce s dětmi - Dovednosti hry na hudební nástroj - Osobního dojmu při výběrovém pohovoru - Předloženého profesního portfolia - Uvedení dosavadní praxe a zkušeností - Uvedení důvodu studia předškolní pedagogiky 	<p>Důvod výběru profese začínajících učitelek mateřských škol:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chtěly být učitelkou od dětství - Obohacuje je to a baví - Cítí, že je to jejich posláním - Chtějí v profesi zůstat 	<p>Začínající učitelky si vybraly svoji profesi již v minulosti a některé o ni hovoří jako o poslání. Práce s dětmi je zajímavá a baví, proto se rozhodly ke studiu předškolní pedagogiky.</p> <p>Zkušenost obou skupin respondentů je shodná v tom, že ředitelky mateřských škol zjišťují právě oblast vztahu k profesi z předchozích zkušeností učitelek z období před nástupem do mateřské školy. Informace získávají z ukázky jejich práce při druhém kole výběrového řízení a z předloženého profesního portfolia. Ředitelky často požadují dovednost hry na hudební nástroj.</p>

Tabulka 28: Vztah začínajících učitelek k jejich profesi

Přípravenost začínajících učitelek na profesi

Začínající učitelky jsou dostatečně připraveny v těchto oblastech.

Z odpovědí ředitelk	Z odpovědí začínajících učitelek	Závěr
<p>Ředitelky uvedly oblasti, ve kterých jsou začínající učitelky dostatečně připraveny:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mají vědomosti, ovládají teorii - znají metodiky - mají nápady - umí pracovat s RVP PV - mají zájem se dále vzdělávat - mají vypracovaná portfolia - umí psát projekty - orientují se v alternativních metodách 	<p>Začínající učitelky jsou studiem připraveny zejména v oblastech:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mají teoretické vědomosti - získaly základní přehled o práci s dětmi při výkonu praxe při studiu - mají základní dovednosti v metodikách - hovoří o větším rozhledu a odbornosti 	<p>Obě skupiny respondentů se shodují v názoru, že začínající učitelky jsou po ukončení studia připraveny zejména po stránce teoretické. O práci s dětmi mají pouze základní přehled.</p> <p>Také znají dobře metodiky předškolního vzdělávání, dokáží pracovat s RVP PV a psát projekty- mají větší rozhled a odbornost.</p>

Tabulka 29: Přípravenost začínajících učitelek na profesi-dostatečná

Začínající učitelky jsou nedostatečně připraveny v těchto oblastech.

Z odpovědí ředitelk	Z odpovědí začínajících učitelek	Závěr
<p>Ředitelky uvedly oblasti, ve kterých jsou začínající učitelky nedostatečně připraveny:</p> <ul style="list-style-type: none"> - jsou sociálně nevyzrálé - chybí jim praxe - neumí komunikovat s rodiči - mají problémy s motivací dětí a kázní - nezvládají vysoké počty dětí ve třídách - stydí se zpívat a hrát na nástroj - chybí jim pokora - z metodik zejména v hudební oblasti mají nedostatky 	<p>Začínající učitelky nejsou studiem připraveny zejména v oblastech:</p> <ul style="list-style-type: none"> - komunikaci s rodiči - komunikace s kolegyněmi - chybí praxe - samostatnou práci s dětmi - chybí výuka hry na hudební nástroj, mají pouze základy 	<p>Obě skupiny respondentů se shodují v názorech, že studium dostatečně nepřipravilo na komunikaci s rodiči, samostatnou práci s dětmi a chybí zejména oblast hudební přípravy – hry na hudební nástroj.</p> <p>V posílení praktické části studia s důrazem na větší samostatnost začínajících panuje shoda obou skupin respondentů.</p> <p>Ředitelky zdůrazňují nedostatečnou připravenost v oblasti bezpečnosti u dětí.</p>

Tabulka 30: Přípravenost začínajících učitelek na profesi-nedostatečná

Pozitivní zkušenost s nástupem začínajících učitelek do praxe

Z odpovědí ředitelk	Z odpovědí začínajících učitelek	Závěr
Při nástupu začínající učitelky ředitelku pozitivně překvapilo: <ul style="list-style-type: none"> - dobré nápady ze školy i praxí - vypracované portfolio - akčnost a chuť do práce - vzdělanost - komunikativnost - snaha zapojit se do kolektivu - snaha se osamostatnit - hudební profilace - zájem o další vzdělávání 	Při nástupu do praxe začínající učitelky pozitivně překvapilo: <ul style="list-style-type: none"> - nabídka dalšího vzdělávání - zpětná vazba od rodičů dětí - společné rozhodování ředitelky a učitelky o přijetí nové kolegyně - bezprostřední nápady dětí - prostředí školy a program školy - poklidná práce s dětmi, bez spěchu 	<p>Obě skupiny respondentů se shodují ve zkušenosti s dalším vzděláváním. Ředitelky nabízejí další vzdělávání a začínající učitelky to vnímají pozitivně.</p> <p>Ředitelky i začínající učitelky mají různé zkušenosti s nástupem do praxe. Ředitelky, na rozdíl od učitelky, vnímají pozitivně nové nápady začínajících, snahu se osamostatnit, akčnost a chuť do práce. Začínající učitelky vnímají pozitivně také práci s dětmi a komunikaci s rodiči i prostředí a program školy.</p>

Tabulka 31: Pozitivní zkušenost s nástupem začínajících učitelek do praxe

Nepříjemná, až nečekaná, zkušenost při vstupu začínající učitelky do praxe.

Z odpovědí ředitelk	Z odpovědí začínajících učitelek	Závěr
Při nástupu začínající učitelky bylo pro ředitelku nečekané: <ul style="list-style-type: none"> - podcenění bezpečnosti dětí - suverénnost - neochota udělat práci navíc - problémy s vysokým počtem dětí - nedostatek nápadů a námětů - zneužití ochoty druhých - neochota přijmout radu 	Při nástupu do praxe bylo pro začínající učitelky nepříjemné až nečekané: <ul style="list-style-type: none"> - nedostatečný přehled vedení školy (neznalost ředitelky v některých oblastech) - vysoký počet dětí - zahlcení povinnostmi - zahlcení směrnicemi a dokumenty - náročný přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami - vlastní nedostatky v hudební oblasti (hra na nástroj) - potřeba se osamostatnit 	<p>Shoda obou skupin respondentů panuje zejména v oblasti vysokého počtu dětí ve třídách a bezpečnosti u dětí.</p> <p>Pro začínající učitelky je nepříjemné počáteční zahlcení dokumentací, se kterou se musí při nástupu seznámit. Opět je uvedena oblast hry na hudební nástroj, ve které pociťují začínající učitelky nedostatky. Ředitelky naopak vidí nedostatky začínajících v oblasti pracovní a komunikace s druhými, zneužívají ochoty druhých).</p>

Tabulka 32: Nečekaná, nepříjemná zkušenost s nástupem začínajících učitelek do praxe

Podpora začínajících učitelek poskytnutá vedením školy.

Z odpovědí ředitelk	Z odpovědí začínajících učitelek	Závěr
<p>Nutná podpora začínající učitelky poskytnutá vedením školy:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bezpečnosti u dětí - začlenění do pracovního procesu - přidělením uvádějící učitelky byla poskytnuta podpora - ve všech oblastech - v psychické oblasti - společné plánování, rozhovory - forma kontroly, podávání zpětné vazby 	<p>Začínající učitelky byly vedením školy podpořeny:</p> <ul style="list-style-type: none"> - seznámení s kolegyní ve třídě - přidělení uvádějící učitelky - seznámení s dokumentací - účast na poradách ještě před nástupem - pomoc a ochota samotné ředitelky ve všem - umožnění dalšího vzdělávání - seznámení s programem školy 	<p>Vedení školy poskytuje podporu zejména tím, že přidělí začínající učitelce uvádějící učitelku, na tom se shodly obě skupiny respondentů.</p> <p>Ředitelky popisují nutnou podporu zejména v oblasti bezpečnosti u dětí a v psychické oblasti (rozhovory, zpětná vazba). Začínající učitelky uvádějí, že byly seznámeny s dokumentací (směrnice, program školy), bylo jim umožněno další vzdělávání, byly informovány o všem na poradách.</p>

Tabulka 33: Podpora začínajících učitelek poskytnutá vedením školy

Forma podpory zvolená ředitelkou a oblast podpory, která byla pro začínající učitelky nedostatečná.

Z odpovědí ředitelk	Z odpovědí zač. učitelek	Závěr
<p>Forma podpory zvolená ředitelkou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - přidělení zkušené uvádějící učitelky - hospitace, rozhovory, porady - seznam a plán uvádění do praxe - seznámení s pracovním prostředím ještě před nástupem - rotace práce (každý rok v jiné třídě s jinou kolegyní) 	<p>Oblast nedostatečné podpory začínajících učitelek:</p> <ul style="list-style-type: none"> - V jednom případě téměř ve všem byla nedostatečná, došlo pouze k seznámení s bezpečností a programem školy - U ostatních učitelek byla podpora dostačující - nemyslí si, že by v něčem neměly podporu. Mohly s vedením školy o všem diskutovat, ale zejména měly podporu v uvádějící učitelce 	<p>Většina začínajících učitelek popisuje podporu ze strany školy jako dostačující. Důležitou roli hraje opět uvádějící učitelka, která je přidělena jako jedna z hlavních forem podpory začínající učitelky. V tom se shodují obě skupiny respondentů. Nástroje, které vedení školy v procesu adaptace využívá jsou zejména rozhovory, porady, hospitace, ale také rotace práce. Pouze v jednom případě nebyla podpora poskytnuta</p> <p>žádná, a proto začínající učitelka ukončila pracovní poměr.</p>

Tabulka 34: Podpora začínající učitelky zvolená ředitelkou, vyjádření začínajících učitelek k nedostatečné podpoře

Kdo pomáhá začínajícím učitelkám překonávat počátečních těžkosti v práci.

Z odpovědí začínajících učitelek	Závěr
<p>Začínajícím učitelkám pomáhala překonávat těžkosti v práci zejména:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uvádějící učitelka - kolegyně, se kterou pracuje v jedné třídě - ředitelka, vedoucí učitelka - uklízečka - vlastní rodina - rodiče dětí 	<p>Většina začínajících učitelek popisuje, že se v počátcích setkaly s těžkostmi v práci, ale byla jim poskytnuta pomoc zejména od uvádějících učitelek, vedení školy a kolegyně.</p> <p>V překonávání těžkostí jim pomáhala také vlastní rodina i rodiče dětí – v případě stálé nepřítomnosti vedení školy.</p> <p>Pouze v jednom případě byly těžkosti tak velkého rozsahu, že začínající učitelka rozvázala pracovní poměr (soukromá mateřská školy montessori).</p>

Tabulka 35: Kdo pomáhá začínajícím učitelkám překonávat počáteční těžkosti v práci

Adaptace začínajících učitelek jako součást řízení školy.

Z odpovědí ředitelek	Z odpovědí začínajících učitelek	Závěr
<p>Zda je adaptace začínajících učitelek součástí řízení školy uvedly ředitelky:</p> <ul style="list-style-type: none"> - není, moc se tomu ředitelky nevěnují - ředitelky pouze seznamují s prostory školy a učitelkami, přidělí uvádějící učitelku (delegují) - z důvodu častého přijímání začínajících učitelek se této problematice některé nyní věnují dostatečně - Chybí nějaký plán, ale problematice se věnují - Plán uvádění do praxe mají, ale je nedokonalý - Jedna z ředitelek plán uvádění má vytvořen 	<p>Zda je adaptace začínajících učitelek součástí řízení školy uvedly učitelky:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nepocítují, že by to tak bylo - vše je v rukou uvádějící učitelky - plán uvádění nemá a nezná většina začínajících učitelek - ředitelka je seznámila pouze s prostředím a kolegyněmi, přidělila uvádějící učitelku - pouze porady a schůzky na začátku adaptace 	<p>Obě skupiny respondentů se ve většině případů shodují v tom, že adaptace nebývá součástí řízení školy. Ředitelka se věnuje většinou pouze informování a představení začínající ostatním kolegyním, potom deleguje odpovědnost za adaptaci uvádějící učitelce.</p> <p>Adaptaci se vedení školy věnuje pouze na poradách a společných schůzkách.</p> <p>Tvorba adaptačního plánu je potřebou téměř všech ředitelek. Pouze v jednom případě si, z důvodu přijímání nových učitelek adaptační plán vytvořily vlastní.</p>

Tabulka 36: Adaptace začínajících učitelek jako součást řízení školy

Pomoc zkušených pedagogů s adaptačním procesem začínajících učitelů

Z odpovědi ředitelky	Z odpovědi začínajících učitelky	Závěr
Zkušené učitelky pomáhají začínajícím učitelkám: <ul style="list-style-type: none"> - nabízejí návštěvy ve třídách při práci s dětmi - nabízejí neformální setkávání a rozhovory - společně diskutují na poradách - řeší věci společně - nabízí vzájemné hospitace - podávají zpětnou vazbu - vyměňují si nápady a zkušenosti - nemají problém cokoli půjčit a ukázat 	Zkušené učitelky pomáhají začínajícím učitelkám: <ul style="list-style-type: none"> - denně spolu hovoří, plánují - čekají, až přijde začínající sama, a požádá je o pomoc - nechají začínající do všeho nahlídnout, - půjčují jim své pracovní materiály - poradí a pomůžou 	<p>Začínající učitelky i ředitelky se shodují v tom, že je nabízena začínajícím podpora od zkušených učitelky a to různými formami. Zastoupeny jsou rozhovory, společné porady a neformální setkávání. Nejvíce je zmiňována návštěva a půjčení materiálů pro práci s dětmi. Někdy ale zkušené učitelky očekávají aktivitu ze strany začínajících, že budou mít zájem o informace a rady zkušených.</p>

Tabulka 37: Pomoc zkušených pedagogů s adaptačním procesem začínajících učitelů

Očekávání ředitelky mateřských škol od začínajících učitelky.

Z odpovědi ředitelky	Závěr
Ředitelky mateřských škol od začínajících učitelky očekávají: <ul style="list-style-type: none"> - schopnost spolupráce - práci nad rámec povinností - schopnost přijmout radu - zapojení do kolektivu školy - vstřícnost a pracovitost - ochotu učit se novým věcem, vzdělávat se - umění zaujmout děti - zpěv s dětmi - projev citu (úsmev i rozhněvání) 	<p>Ředitelky očekávají od začínajících učitelky, že budou disponovat celou řadou „měkkých dovedností“. Popisují to, co jim u dnešní mladých učitelky chybí.</p> <p>Z výčtu očekávání je zřejmé, že se jedná převážně o osobnostní a charakterové vlastnosti. Opět je zmíněna oblast hudebních dovedností.</p> <p>Mnohá z očekávání ředitelky nejsou pro začínající učitelky nedosažitelná.</p>

Tabulka 38: Očekávání ředitelky mateřských škol od začínajících učitelky

Začínající učitelky si neví rady a potřebují podporu

Z odpovědí ředitelk	Z odpovědí začínajících učitelk	Závěr
<p>Ředitelky poznají, že začínající učitelky potřebují podporu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - když se projevuje jako sólista, poznají, že není něco v pořádku - sdělí si to při rozhovoru, na poradě - začínající učitelka může přijít a zeptat se na cokoli - sdělí jí to uvádějí učitelka, která se adaptací začínající učitelky zabývá - už z pohledu pozná, že není vše v pořádku - nabídne jí rozhovor a podá zpětnou vazbu 	<p>V čem začínající učitelky potřebují podporu a neví si rady:</p> <ul style="list-style-type: none"> - už se osamostatnily (po dvou a třech letech to pocítují) a již podporu nepotřebují - když je třeba, požádá zkušenou učitelku - podporu stále poskytují i ostatní učitelky dle potřeby - v oblasti práce s dětmi si někdy neví rady (nekážeň) 	<p>Ředitelky poznají, když je potřeba začínající učitelku podpořit, zejména ze společných rozhovorů, nebo ze sdělení uvádějí učitelky.</p> <p>Po dvou a více letech se začínající učitelky domnívají, že podporu již nepotřebují, a když je třeba, požádají zkušenou učitelku.</p> <p>Jedna ze začínajících učitelk uvádí, že má časté problémy s kázní dětí a neví si rady. Pro radu si chodí ke zkušené učitelce i ředitelce.</p> <p>Na začátku profesní dráhy je podpora nutná pro všechny začínající učitelky. V dalším období se poskytuje podle individuálních potřeb každé z nich a také podle uvážení ředitelky školy.</p>

Tabulka 39: Začínající učitelky si neví rady a potřebují podporu

Začínající učitelky se věnují sebevzdělávání a čerpají informace a zkušenosti z různých zdrojů.

Z odpovědí začínajících učitelk	Závěr
<p>jakým způsobem získávají začínající učitelky zkušenosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vyhledávají na internetu - studují literaturu - využívají vlastní portfolio s náměty z výkonu praxe při studiu - z neformálních rozhovorů s kolegyněmi studují a věnují se samostudiu - využívají dalšího vzdělávání pedagogů (semináře) 	<p>Začínající učitelky se i po vstupu do profese věnují sebevzdělávání. Navštěvují semináře a půjčují si literaturu. K získávání informací využívají internet. Přínosná jsou také portfolio s nápady a náměty pro práci s dětmi, která si založila již při studiu na pedagogické škole.</p> <p>Čerpají ze zkušeností z praxí, ale také vyhledávají nové informace.</p>

Tabulka 40: Začínající učitelky se věnují sebevzdělávání a čerpají informace z různých zdrojů

8 Závěr kvantitativního výzkumného šetření - rozhovorů

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na názory, postoje a zkušenosti respondentů v oblasti adaptace začínajících učitelů mateřských škol. Výsledky rozhovorů byly kategorizovány a vyhodnoceny v tabulkách, které bylo možno v závěrečném šetření porovnat. Tak bylo dosaženo cíle kvantitativního šetření: Zjistit shody i rozdíly v očekávání a požadavcích ředitelů a začínajících učitelů při vstupu do praxe, zjistit, zda je adaptace začínajícího učitele součástí řízení školy a jak se do procesu zapojují zkušení učitelé.

Šetření ukázalo dnešní problematiku adaptace začínajících učitelů v reálném prostředí mateřských škol. Bylo zjištěno, že ředitelé mateřských škol již při výběrovém řízení zjišťují vztah začínajících ke své profesi. Přijímány jsou zejména začínající učitelé, kteří se výchově a vzdělávání dětí věnovali již v minulosti, tací, kteří dokáží popsat důvod volby studia předškolní pedagogiky. Většina začínajících učitelů uvedla, že se chtěla stát učitelí již v dětství a práce s dětmi je zajímavá a baví. Ředitelky to dokáží rozpoznat již při výběrovém pohovoru, a zejména z ukázky práce s dětmi, která je často volena jako jedna z forem přijímání nového učitele. Ředitelky se shodují na tom, že jsou do praxe nejlépe připraveni studenti středních pedagogických škol, ale jako vhodnou alternativu vidí spojení středního a vysokoškolského studia. V tom se shodují také začínající učitelé, kteří popisují, že po studiu vysoké školy jsou vyzrálější a mají větší přehled o své budoucí profesi. Příprava začínajících učitelů postrádá kvalitu i kvantitu zejména v oblasti výkonu praxe při studiu. Začínající učitelé mají dostatek teoretických znalostí, nechybí jim „akčnost a chuť do práce“ (z vyjádření ředitelky). Při nástupu do profese byly ředitelkami shledány nedostatky zejména v oblasti bezpečnosti u dětí a nedostatečné kontroly nad dětmi ze strany začínajících. Pokud se ještě před studiem předškolní pedagogiky nevěnovali hudební oblasti a hře na hudební nástroj, je předpoklad, že u výběrových řízení na místa učitelů neuspějí. Učitelé s hudebním vzděláním jsou žádáni a je jich nedostatek. Školy připravující učitele mateřských škol se této oblasti nevěnují dostatečně.

Začínající učitelé cítí potřebu podpory zejména v oblasti komunikace s rodiči dětí. Negativně hodnotí vysoké počty dětí ve třídách, na které nebyli připraveni, na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a problémy s kázní u dětí. Pozitivně vnímají podporu přidělením uvádějící učitelky a pomoc kolegů učitelů. Vedení školy se procesem

adaptace věnuje pouze v oblasti informování a seznamování s dokumentací školy. Začínající učitelé i ředitelé mateřských škol se shodují, že proces adaptace nebývá součástí řízení školy. Pouze výjimečně, na základě potřeby při častém přijímání začínajících učitelů, si vedení školy vytváří vlastní plán uvádění do praxe začínajících učitelů, který bývá nedokonalý.

Podpora začínajících učitelů bývá vedením školy delegována na zkušeného pedagoga, který se stává pomocníkem i rádcem začínajícímu učiteli a v případě nedostatků informuje vedení školy. Tato forma podpory je zvolena vždy, a pokud to není možné (v případě malotřídních mateřských škol), poskytuje ji vedení školy. Vedením školy je nejvíce využíváno neformálních rozhovorů a společných porad. Začínajícími učiteli je velmi oceňováno zapůjčení různých materiálů pro práci s dětmi od zkušených pedagogů a vzájemné návštěvy. Čerpají tak nápady a náměty, i zkušenosti pro svoji další práci. Řediteli i začínajícími učiteli je velmi kladně hodnocena nabídka dalšího vzdělávání ještě v počátcích profesní dráhy. Většina zkušených učitelů očekává, že je začínající učitelé budou sami vyhledávat a žádat je o podporu. Pokud tomu tak není, působí na ně suverénně až namyšleně.

Ostatní pedagogové v organizacích se adaptací začínajících věnují pouze minimálně. Jsou-li požádáni o radu či podporu, rádi ji poskytnou, ale adaptační proces bývá většinou v kompetenci uvádějícího učitele a vedení školy. Nejčastěji se setkávají při neformálních rozhovorech. V minimálním rozsahu je užívána forma rotace práce, kdy je začínajícímu učiteli v průběhu adaptace (nejčastěji 1 -3 let) poskytnuta možnost práce v různých třídách ve škole, s různými zkušenými učiteli.

Výsledky rozhovorů jsou dále využity při sestavení návrhu adaptačního plánu pro začínající učitele mateřských škol, který je uveden v závěru diplomové práce.

9 Výsledky výzkumného šetření

Komparací výsledků šetření byly zjištěny odpovědi na tyto **výzkumné otázky**:

1) **V čem se shodují pohledy ředitelů a učitelů mateřských škol v otázce připravenosti začínajících učitelů do praxe?**

Že je podpora začínajícího učitele při vstupu do praxe **nutná, se všichni shodují**.

Nejlépe je na vstup do praxe připraven absolvent střední pedagogické školy a VOŠ (kladně je hodnocena kvalita výkonu praxe a připravenost studentek ze studia těchto škol). Nejméně jsou připraveni absolventi vysokých škol (po studiu střední školy s jiným zaměřením). Kladně je hodnocena kombinace studia střední a vysoké školy (předškolní pedagogika).

2) **Kdo a jakým způsobem se podílí na adaptaci začínajícího učitele v mateřské škole?**

Na adaptaci začínajícího učitele se nejvíce podílí zkušený **uvádějící učitel**.

Ostatní učitelé se na adaptaci začínajících podílejí minimálně. Nejčtenější dobou uvádění do praxe je **období jednoho roku** od nástupu až po dobu tří let. Nejvíce využívanou **formou adaptace je přidělení uvádějícího učitele**.

Adaptace probíhá nejčastěji formou neformálních rozhovorů, porad, hospitací a návštěv, zapůjčením odborné literatury i nabídkou vzdělávání. Adaptační plán je využíván pouze v polovině škol, bývá nedokonalý.

3) **Jak je zařazen proces adaptace začínajícího učitele do řízení školy?**

Zkušení učitelé v dotazníkovém šetření uvedli, že proces adaptace začínajících učitelů v mateřských školách **je součástí řízení** - největší podíl mají uvádějící učitelé.

Ale názory ředitelů se začínajícími učiteli se shodují v tom, že adaptace **není součástí řízení školy**, protože ředitelé delegují odpovědnost zkušeným uvádějícím učitelům a samotný proces adaptace neřídí a mnohdy ani nesledují.

Názory zkušených učitelů a ředitelů se začínajícími učiteli se rozcházejí.

Závěr: Proces adaptace začínajícího učitele přesto **je součástí řízení školy**. Ředitelé **delegují tuto odpovědnost zkušeným učitelům**, věnují se pouze výběru začínajícího učitele, počátečnímu informování a seznamování, kontrolují a v případě potřeby podávají zpětnou vazbu.

4) V jakých oblastech bývají očekávání a požadavky u ředitelů i začínajících učitelů při vstupu do praxe začínajících učitelů shodné?

Očekávání ředitelů a začínajících učitelů **jsou shodná v těchto bodech:**

- před vstupem začínajících do profese je důležitý již důvod výběru studia předškolní pedagogiky,
- důležitý je vztah k profesi a dosavadní zkušenosti začínajících,
- chuť a možnost dále se vzdělávat,
- důležitá je podpora zkušených učitelů v začátku profesní dráhy,
- ochota zkušených učitelů věnovat se uvádění začínajících učitelů do praxe,
- ale i odvaha začínajících požádat o podporu (pomoc, radu).

Tvrzení č. 1, 2, 3:

T1 - Začínající učitel mateřské školy je lépe připraven na vstup do praxe po studiu předškolní pedagogiky na střední škole než na VOŠ a VŠ.

Toto tvrzení se šetřením **nepotvrdilo** s tím, že stejně dobře připravují SŠ i VOŠ.

T2 - Ředitelé mateřských škol nezařazují adaptaci začínajících učitelů do řízení školy.

Toto tvrzení se **nepotvrdilo**. Nejvíce se adaptací začínajících učitelů zabývají uvádějící učitelé, kteří jsou pověřeni uváděním vedením školy. Ředitel školy většinou deleguje odpovědnost i pravomoc na své podřízené. Ostatní učitelé se do adaptačního procesu zapojují v malé míře.

T3 - Zkušení učitelé nejsou motivováni k tomu, aby předávali zkušenosti a dovednosti začínajícím učitelům.

Toto tvrzení se **nepotvrdilo**. Zkušení učitelé jsou motivováni a na adaptaci začínajících učitelů se podílejí – formou uvádění do praxe. Nejvíce využívají neformálních rozhovorů, ukázkou své práce, zapůjčení materiálů. Pokud by měli možnost stát se mentory začínajících učitelů, chtěli by předávat své zkušenosti a dovednosti. Největší motivací by pro ně bylo finanční ohodnocení, předávání zkušeností a pocit vykonat něco prospěšného. Očekávají v této oblasti aktivitu ze strany začínajících učitelů, kteří by je měli o podporu požádat.

T4 - Očekávání a požadavky ředitelů a začínajících učitelů jsou při vstupu začínajících učitelů do praxe rozdílné.

Toto tvrzení se **nepotvrdilo**. V základních bodech se obě skupiny shodují:

Školy připravují začínající učitele nejlépe v teoretické oblasti (vědomostní základ), nedostatečný je výkon praxe při studiu. U začínajících učitelů je důležitý vztah k profesi a dosavadní zkušenosti. Nedostatečná je příprava v metodické oblasti, zejména v hudební (hra na hudební nástroj). Začínající učitelé jsou nedostatečně připraveni na velké počty dětí ve třídách, na samostatnou práci s dětmi a komunikaci s rodiči. Začínající učitelé se chtějí dále vzdělávat a čerpají informace z různých zdrojů.

10 Návrh adaptačního plánu uvádění začínajícího učitele do praxe

Cíl: Podpořit začínajícího učitele při vstupu do praxe tak, aby po ročním uvádění s přidělením zkušeného uvádějícího učitele - mentora, podporou ředitele školy a se zapojením ostatních pedagogů byl schopen požadovaného výkonu práce – výkonu učitele mateřské školy. Plán je na období 1 roku, lze jej dle potřeby doplnit a upravit.

odpovědnost	Ředitel	Začínající učitel	Uvádějící učitel „mentor“	Ostatní učitelé
Termín				
Před nástupem	<ul style="list-style-type: none"> Porada: seznámení se zaměstnanci, s ŠVP (strategií, koncepcí školy) pracovní dobou, náplní práce – pracovněprávní náležitosti přidělení uvádějícího učitele-mentora 	<ul style="list-style-type: none"> Seznámení se školou: webové stránky, ŠVP, řád školy, účast na poradě prohlídka školy 	<ul style="list-style-type: none"> Seznámení začínajícího s dokumentací třídy, třídním programem - TVP, třídními pravidly Příprava plánu uvádění, stanovení cílů 	<ul style="list-style-type: none"> Představení, seznámení s provozem a prostory školy
1. týden	<ul style="list-style-type: none"> Denní schůzky se začínajícím učitelem: Proškolení v oblastech BOZP, PO a hygieny u dětí, etickými pravidly, způsob stravování zaměstnanců, poskytnutí dokumentace školy (vnitřní předpisy, kolektivní smlouva, pokyny, řady aj.) Kultura organizace (sdílené hodnoty, postoje aj.) předání kontaktů pro případ nouze schůzka s mentorem 	<ul style="list-style-type: none"> Prostudování dokumentace, příprava dotazů, plánování – příprava výuky pod denním vedením mentora Příprava na samostatnou práci 	<ul style="list-style-type: none"> Denní společná činnost se začínajícím učitelem: společné plánování a příprava TVP ve své třídě, seznámení s akcemi třídy, adaptace na pracovní prostředí bezpečnostní opatření třídy (únikové východy, lékárnička, kniha úrazů, telef.kontakty) seznámení s dětmi i rodiči komunikace s rodiči) zpráva řediteli školy 	<ul style="list-style-type: none"> Seznámení s nepedagogickými zaměstnanci, rozhovory, návštěvy, podávání zpětné vazby, seznámení s akcemi školy, spolupráce s rodiči a partnery školy společné vycházky po okolí – při pobytu venku s dětmi, s důrazem na orientaci v okolí školy a bezpečnost

2. týden	<ul style="list-style-type: none"> • Společná schůzka: ředitel -mentor- začínající učitel: hodnocení, podání zpětné vazby, tvorba plánu návštěv a hospitací u ostatních pedagogů • Podpora mentora- motivace, hodnocení 	<ul style="list-style-type: none"> • Prostudování dokumentace, příprava dotazů, • příprava a plánování výuky pod denním vedením mentora • návštěva ostatních tříd i pedagogů 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>každodenní rozhovory</u> – podání zpětné vazby, společné plánování, hodnocení, • podání zprávy řediteli školy 	<ul style="list-style-type: none"> • Ukázky třídních programů, projektů, seznámení se zásadami a čerpáním FKSP, • Seznámení s kulturou školy (profilace, image aj.) • evaluační procesy školy, • spolupráce
3. - 4. týden	<ul style="list-style-type: none"> • Společná schůzka – hodnocení, evaluace, podání zpětné vazby, řešení případných problémů a nedostatků 	<ul style="list-style-type: none"> • příprava a plánování výuky pod příležitostným vedením mentora, denně rozhovory • návštěva ostatních tříd i pedagogů i pracovišť • tvorba vlastního ped.portfolia 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>příležitostné vedení, ale každodenní rozhovory</u> – podání zpětné vazby, společné plánování, hodnocení, • Podání zprávy řediteli školy 	<ul style="list-style-type: none"> • Nabídka návštěv, • zapůjčení materiálů k činnostem s dětmi, • seznámení s učebními pomůckami ve třídách, kabinety a sklady.
2. měsíc	<ul style="list-style-type: none"> • Hospitace u začínajícího učitele – rozhovor, • schůzka s mentorem • individuální schůzka – psychická podpora začínajícího učitele (představy, prožívání) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vlastní plánování a příprava výuky s kontrolou mentora, rozhovory s mentorem a případné řešení problémů a nedostatků • Spolupráce s pedagogy 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrola, hodnocení a podávání zpětné vazby začínajícímu učiteli • podání zprávy řediteli školy • plánování společných akcí s dětmi i rodiči • podpora (motivace) 	<ul style="list-style-type: none"> • Nabídka rozhovorů a návštěv, • kolegiální podpora- neformální setkávání
3. měsíc	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrola plnění plánu uvádění, společná schůzka • Podpora mentora (motivace, 	<ul style="list-style-type: none"> • Vlastní činnost – rozhovory s mentorem • tvorba pedagogickéh 	<ul style="list-style-type: none"> • Podání zprávy řediteli školy • podpora v činnostech • kontrola 	<ul style="list-style-type: none"> • Doporučení odborné literatury • seznámení se způsoby a formami

	ohodnocení)	<ul style="list-style-type: none"> o portfolia společná schůzka 	a hodnocení práce začínajícího učitele	dalšího vzdělávání pedagogů v organizaci
4. měsíc	<ul style="list-style-type: none"> Kontrola vedení dokumentace začínajícího učitele (záznamy v třídní knize, plány a přípravy, evaluace) individuální plán dalšího vzdělávání 	<ul style="list-style-type: none"> Studium odborné literatury a jiných zdrojů příprava dalšího vzdělávání – odborného růstu zapojení do tvorby podnětného prostředí 	<ul style="list-style-type: none"> Ukázky využití pomůcek a tvorba podnětného prostředí zapojení začínajícího učitele do tvorby podnětného prostředí 	<ul style="list-style-type: none"> Nabídka návštěvy s ukázkou využití různých učebních pomůcek seznámení s historií školy- kronikou (tradice, zvyky)
5. – 6. měsíc	<ul style="list-style-type: none"> Porada: Vyhodnocení plnění adaptačního plánu, tvorba projektových týmů – spolupráce s rodiči, akce školy spolupodílení na podnětném prostředí školy. zapojení začínajícího učitele do mimoškolních aktivit. 	<ul style="list-style-type: none"> Sebehodnocení – sebereflexe své práce zapojení do školních i mimoškolních aktivit nabídka spolupráce další vzdělávání, získávání informací z různých zdrojů 	<ul style="list-style-type: none"> Plánování aktivit třídy, spolupráce s rodiči, příprava akcí Podávání zpětné vazby Předání informací řediteli školy Zaměření na diagnostiku dětí a vedení záznamů o dětech 	<ul style="list-style-type: none"> Zapojení začínajícího do týmové práce (akce školy, výlety aj.) Nabídka spolupráce Seznámení s vedením záznamů o dětech, způsoby předávání informací o dětech rodičům
7.- 8. měsíc	<ul style="list-style-type: none"> Kontrola vedení dokumentace začínajícího učitele, Individuální schůzka – podání zpětné vazby, Podpora Schůzky s mentorem 	<ul style="list-style-type: none"> Předcházení rizikům (BOZP, PO, úrazy) Příprava na výchovně vzdělávací práci Zapojení do akcí školy Návštěvy a hospitace u kolegů 	<ul style="list-style-type: none"> Podávání zpětné vazby nabídka pomoci a podpory společné plánování výchovně vzdělávací činnosti zaměření na individuální pokroky začínajícího uč. 	<ul style="list-style-type: none"> Neformální setkávání, rozhovory Podpora a nabídka pomoci

9.-10. měsíc	<ul style="list-style-type: none"> • Schůzka s mentorem, hodnocení jeho činnosti • Kontrola a hodnocení práce mentora • Hodnocení a analýza, plánování dalšího uvádění začínajícího učitele do praxe 	<ul style="list-style-type: none"> • Samostatná práce • Využívání pomůcek • Orientace v pracovním prostředí • Zapojení do činností školy • Návštěvy a hospitace u zkušených pedagogů 	<ul style="list-style-type: none"> • Podpora, neformální rozhovory • společná reflexe, evaluace na úrovni třídy • kontrola souladu TVP a ŠVP • dodržování bezpečnosti u dětí 	<ul style="list-style-type: none"> • Nabídka hospitací a návštěv • neformální rozhovory • zapůjčení materiálů a pomůcek
11.-12. měsíc	Závěrečná porada <ul style="list-style-type: none"> • Kontrola plnění plánu uvádění, hodnocení výstupů, ukončení uvádění • Plánování příštích období • Možná rotace práce (přidělení začínajícího učitele jinému zkušenému učiteli) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hodnocení a sebereflexe (pokroky a nezdary) • Hodnocení plánu uvádění do praxe (přínos) • Shrnutí a závěry spolupráce a poskytnuté podpory od mentora i ostatních pedagogů 	<ul style="list-style-type: none"> • Hodnocení a sebereflexe mentora • Přínos uvádění začínajícího učitele, nezdary i pokroky mentora • Shrnutí a závěry mentoringu, plánu uvádění do praxe 	<ul style="list-style-type: none"> • Nabídka další možné spolupráce • Doporučení pro začínajícího učitele v příštím období

Východiskem pro tento návrh byly teoretické poznatky a zejména výsledky výzkumného šetření, na kterém se podíleli ředitelé, zkušení učitelé i začínající učitelé mateřských škol.

Ředitelé mateřských škol se v počátku zabývají základními povinnostmi při přijetí nového zaměstnance, v dalších obdobích delegují uvádění začínajícího zkušenému učiteli – mentorovi. Dále se věnují procesu adaptace zejména organizací porad, kontrolou a hodnocením práce mentora i společným plánováním dalších činností souvisejících s uváděním začínajícího učitele do praxe.

V návrhu plánu není opominuta důležitá role mentora- uvádějího učitele, který by měl být při své mentorské činnosti hodnocen, motivován i odměňován vedením školy za záslužnou práci, která se zabývá samotnou realizací podpory začínajících učitelů při vstupu do profese. **Uvádějí učitelé – mentoři jsou „bohatstvím“ nejen pro samotné začínající učitele, ale také pro své ředitele, školy a celou společnost.**

11 Závěr

Tato diplomová práce se zabývá procesem adaptace začínajících učitelů mateřských škol jako součásti řízení školy. Zaměřuje se současnou problematiku českého školství, zejména na oblast podpory začínajících učitelů při vstupu do praxe, oblast zmiňovanou v současných strategických dokumentech (Strategie 2020). V teoretické části je popisována současná problematika nedostatečné podpory začínajících učitelů a nechybí ani mezinárodní srovnání, zaměřené na výkon praxe při studiu oborů připravujících učitele v jiných zemích. Uvedení příkladu kompetencí absolventů studia a kvality i kvantity výkonu praxe při studiu je odrazem zjištění ve výzkumném šetření. Docházíme tak k závěru, že současní začínající učitelé mateřských škol jsou nejlépe připravováni na profesi studiem středních pedagogických a vyšších odborných škol. Jako důvod je řediteli mateřských škol uvedena právě kvalitní praktická příprava na těchto školách. Překvapující je, že při vysokoškolském studiu je výkon praxe nedostatečný a přesto se podmínky pro realizaci praxí nedostaly do žádných oficiálních požadavků Akreditační komise ČR. Ovšem aktuální dokument MŠMT „*Strategie 2020*“ obsahuje opatření, které se zmiňuje o záměru posílit podíl pedagogických praxí nejméně o 8%.

Samotným procesem adaptace a orientace začínajícího učitele se věnuje třetí kapitola diplomové práce. Od vymezení pojmu, s oporou v odborných textech a literatuře, až po vlastní orientaci začínajícího učitele na pracovní prostředí. Uvedeno je srovnání legislativního ošetření problému adaptace v minulosti (do roku 1977) a současná absence legislativní opory, která by se podporou začínajících zabývala. I přesto je uvedena jedna z forem podpory, která doposud na pracovištích mateřských škol přetrvává a má své nezastupitelné místo, a to je podpora formou uvádějícího učitele. V současné době označována jako mentoring = podpora nové generace.

Teoretický základ první části diplomové práce se odráží v empirické části, která se zabývá kvantitativním výzkumným šetřením se třemi skupinami respondentů za použití metody rozhovorů a dotazníkového šetření. S použitím dotazníků byly zjišťovány zkušenosti, názory i postoje zkušených učitelů mateřských škol s více jak pětiletou praxí na proces adaptace začínajících učitelů. Metodou strukturovaných rozhovorů se dvěma skupinami respondentů: s ředitelkami a samotnými začínajícími učitelkami, byly zjišťovány názory,

očekávání i požadavky ředitelů a začínajících učitelů na proces adaptace začínajících. Vzájemná komparace výzkumných zjištění ze tří výzkumných nástrojů vedla k odpovědím na výzkumné otázky a potvrdila či vyvrátila výzkumníková tvrzení.

Výzkum tak ukázal, že nejlépe jsou připraveny na vstup do profese absolventi středních a vyšších odborných škol (obor předškolní pedagogika) zejména z důvodu poskytování kvalitní praktické přípravy na těchto školách. Na adaptaci začínajících se podílí zkušení uvádějící pedagogové a tím, že jsou delegováni vedením školy, se tento proces stává součástí řízení školy. Současná praxe však ukazuje, že se na adaptaci začínajících podílí právě jenom uvádějící učitel, vedení školy a ostatní pedagogové pouze v malé míře. Spíše se očekává, že si začínající učitelé o podporu řeknou sami. Zkušení učitelé jsou dostatečně motivováni k tomu, aby předávali zkušenosti mladším, ale studiu mentoringu by se věnovali především z důvodu finančního ohodnocení. V navrhovaném kariérním systému učitelů se s takovým modelem pracuje: 03 (třetí kariérní stupeň) - Vynikající učitel – mentor (specializovaná pozice).

Očekávání ředitelů i začínajících učitelů jsou shodná zejména v oblastech potřeby podpory začínajících učitelů, jejich uvádění do praxe prostřednictvím zkušených učitelů – mentorů.

Přínos diplomové práce je spatřován v tom, že na základě teoretických poznatků a výsledků výzkumného šetření mohl být sestaven návrh adaptačního plánu začínajícího učitele mateřské školy. Tak mohlo dojít k naplnění cíle diplomové. V závěru je vytvořen návrh adaptačního procesu začínajícího učitele v mateřské škole, do jehož tvorby byly zapojeny dosavadní zkušenosti, očekávání i požadavky ředitelů, začínající i zkušených učitelů mateřských škol.

Doporučení pro vzdělávací systém ČR:

- legislativně ukotvit roli uvádějícího učitele – mentora
- zajistit, formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, studium mentoringu i učitelkám mateřských škol
- navýšit finanční prostředky školám na podporu začínajících – finančně podpořit „uvádění“ do praxe

Doporučení pro školy připravující absolventy na profesi učitele MŠ:

- zvýšit kvalitu i kvantitu výkonu praxe absolventů
- podpořit vzdělávání absolventů pedagogických škol připravujících učitele MŠ v metodické oblasti (aplikace v praxi)

Doporučení pro ředitele mateřských škol:

- podpořit zkušené učitele, motivovat je k mentoringu
- připravit podmínky k adaptaci začínajících učitelů
- zapojit do adaptace začínajících učitelů ostatní pedagogy

12 Seznam použitých informačních zdrojů

- ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999. Translation 1999, ISBN 80-7169-614-5.
- BUCHÁČKOVÁ, Pavla. *Personální management*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2003. 1. vydání. ISBN 80-7194-588-9.
- CIMBÁLNÍKOVÁ, Lenka. *Strategické řízení: Proč je želva rychlejší než zajíc*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-2963-2.
- COUFALOVÁ, Jana a kol. *Metodika IPN KVALITA: Požadavky na učitelské studijní programy a obory*. MŠMT Praha, 2014. ISBN 978-80-87601-22-8; 978-80-87601-26-6. Dostupné z: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/>. Metodika. MŠMT ČR.
- DYTRTOVÁ, R. KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 9788024728636.
- EVERESTA: Slovník. SPOLEČNOST EVERESTA S.R.O. EVERESTA [online]. Praha, 2014 [cit. 2015-04-07]. Dostupné z: <https://www.everesta.cz/slovník/adaptace>
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HLUŠIČKA, Petr. Firemní- sociolog: Vedení a vztahy ve firmě. Mgr. Petr Hlušička, *Firemní-sociolog: Adaptace nových zaměstnanců* [online]. 2012 [cit. 2015-04-18]. Dostupné z: <http://www.firemni-sociolog.cz/clanky/102-adaptace-novych-zamestnancu>
- HRUBÁ, Jana. Jakou podporu učitelé potřebují?. *Portál RVP, modul články* [online]. 2009, roč. 2009, č. 1, s. 1 [cit. 2015-04-30]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z>
- HŘEBECKÝ, Miroslav. Můj ohled na adaptační proces nastupujícího učitele. *Řízení školy*. 2013, x., 8/2013, s. 15-17.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
- KONOPÁSKOVÁ. Zpravodaj: Odborné vzdělávání v zahraničí. *Nuov: Odborné vzdělávání v zahraničí* [online]. 2010, roč. 2010, č. 5 [cit. 2015-04-06]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2010/Zp1005a.pdf>

- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. 4. rozšířené. Praha: Management Press, 2010. ISBN 978-80-7261-168-3.
- KULÍKOVÁ, Anna. *Podepsáním pracovní smlouvy proces výběru nekončí: Adaptace a orientace nově přijatých zaměstnanců*. Ing. Anna Kulíková, *Www.gastroprace.cz* [online]. 2015. vyd. 2015 [cit. 2015-04-18]. Dostupné z: <http://www.gastroprace.cz/infocentrum-prace-gastro/i-47.html#.VTARqIUfqP8>
- LHOTKOVÁ, Irena. Adaptační proces. *Řízení školy*. 2013, X, č. 8/2013, s. 10 -14.
- MAZÁNKOVÁ, L. *Pedagogická praxe v přípravě učitele*. Olomouc: Tiresa, 2004. ISBN 80-7220.205-7.
- MŠMT. *Zákon o pedagogických pracovnících* [online]. 2004 [cit. 2015-04-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/34285/>
- MŠMT: Zpráva OECD. MŠMT, Sekce koordinace politik. *České školství v mezinárodním srovnání* [online]. Praha, 2014 [cit. 2015-04-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/34152/>
- PETRÁŠOVÁ, Marta Anna, Ilona PRAUSOVÁ a Zdeněk ŠTĚPÁNEK. *Mentorink: forma podpory nové generace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0625-5.
- PFEIFER, Luděk a Miloslava UMLAUFOVÁ. *Firmní kultura - síla sdílených cílů, hodnot a priorit*. Cover design: Archon, 1993. ISBN 80-7169-018-X.
- PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok*. 1. vyd. Univerzita Pardubice: Monographica, 2005. ISBN 807194744X
- PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN ISBN 80-7254-474-8.
- POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Jana. *Vádemékum pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2630-3.
- SPOUSTA, V. *K problematice osobnostní výbavy učitelů: Učitel v demokratické škole*. Brno: Paido, 1994. ISBN ISBN 80-901737-1-3.
- *Studia paedagogica: Celoživotní učení a chuť se učit*. Masarykova univerzita, Brno: Masarykova univerzita, 2012, roč. 17, č. 1. ISSN DOI: 10.5817/SP2012-1-2. Dostupné z: www.phil.muni.cz/journals/sp
- SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI, 2006. ISBN 80-7357-176-5.

- SYSLOVÁ, Zora. A KOL. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2012. ISBN 978-80-7357-976-0.
- ŠEDIVÁ, Olga. Dobrá zpráva- do českých škol se vrací mentoring. *Tydeník Školství*. 2015, XXIII., č. 11, s. 2. Dostupné z: [www.tydeník - skolstvi.cz](http://www.tydenik-skolstvi.cz)
- ŠIKÝŘ, M. *Personalistika pro manažery a personalisty*. Praha: Grada publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4151-2.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. 1. dotisk prvního vydání. Masarykova univerzita Brno: Grantis, 1995. ISBN 80-210-0944-6.
- TĚTHALOVÁ, Marie. Mentorink jako jedna z nejstarších forem učení. *Informatorium: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2015, XXII., č. 1, s. 2.
- URBAN, J. *Řízení lidí v organizacích: personální rozměr managementu*. Praha: Wolters Kluwer, 2013. ISBN 978-80-7357-925-8.
- VAN DELLEN, Theo. 2012. *Celoživotní učení a cht' se učit*. Brno, Masarykova univerzita: Studia paedagogika. ISBN 1803-7437.
- VYBÍRAL, Zdeněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, s.r.o, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

13 Seznam tabulek a grafů

- *Tabulka 1: Obory poskytující školní přípravu učitelů MŠ v ČR podle Národní soustavy* 14
- *Tabulka 2: Základní prvky Eganova modelu (Egan, 1998, in Pišová, 2005)*..... 23
- *Tabulka 3: Nástroje adaptačního programu (Bucháčková 2003, s. 39)* 34
- *Tabulka 4: Je třeba se adaptací začínajících učitelů zabývat?* 59
- *Tabulka 5: Na které škole, podle Vašich zkušeností, připravují začínajícího učitele nejlépe?*..... 60
- *Tabulka 6: Nabízí Vaše škola začínajícím učitelům adaptační program při vstupu do praxe?* 60
- *Tabulka 7: Je adaptace začínajícího učitele součástí řízení školy?* 61
- *Tabulka 8: Kdo se ve Vaší škole nejvíce zabývá adaptací začínajících učitelů.* 61
- *Tabulka 9: Jak dlouhé je adaptační období ve Vaší škole.* 62
- *Tabulka 10: Kdo ve Vaší škole nejvíce seznamuje začínajícího učitele s těmito oblastmi.* 63
- *Tabulka 11: Vyčíslení oblastí, se kterými seznamuje začínajícího učitele vedoucí.* 65
- *Tabulka 12: Vyčíslení oblastí, se kterými seznamuje začínajícího učitele* 65
- *Tabulka 13: Vyčíslení oblastí, se kterými seznamují začínajícího učitele ostatní*... 66
- *Tabulka 14: Vyčíslení oblastí, se kterými nikdo začínajícího učitele neseznamuje* 67
- *Tabulka 15: Jak probíhá adaptace začínajících učitelů ve Vaší škole.*..... 68
- *Tabulka 16: Označení oblastí, kterým je věnována nedostatečná pozornost*..... 69
- *Tabulka 17: Jakou formu podpory byste mohl/a nabídnout vy začínajícím učitelům?*
..... 70
- *Tabulka 18: Chtěl/a byste být mentorem?* 70
- *Tabulka 19: Odůvodnění respondentů k záporné odpovědi v otázce č. 11* 71
- *Tabulka 20: Co by pro respondenta bylo motivací stát se mentorem* 72
- *Tabulka 21: Čím by měl být mentor pro začínajícího učitele nejvíce* 72
- *Tabulka 22: Jak probíhala adaptace respondentů a vstup do praxe na začátku jejich profesní dráhy*..... 73

• Tabulka 23: Identifikace ředitelky, respondentů šetření - délka praxe ve vedení školy, popis organizace	77
• Tabulka 24: Jak zjišťují ředitelky vztah začínajících učitelů k profesi.....	78
• Tabulka 25: Vyhodnocení otázky č.1 – kategorizace	80
• Tabulka 26: Forma studia, která nejlépe připravuje začínající učitele, odůvodnění	81
• Tabulka 27: Tabulka respondentů rozhovorů U1 – U6 – začínající učitelky MŠ ...	90
• Tabulka 28: Vztah začínajících učitelky k jejich profesi	99
• Tabulka 29: Připravenost začínajících učitelky na profesi-dostatečná	100
• Tabulka 30: Připravenost začínajících učitelky na profesi-nedostatečná	100
• Tabulka 31: Pozitivní zkušenost s nástupem začínajících učitelky do praxe	101
• Tabulka 32: Nečekaná, nepříjemná zkušenost s nástupem začínajících učitelky do praxe	101
• Tabulka 33: Podpora začínajících učitelky poskytnutá vedením školy	102
• Tabulka 34: Podpora začínající učitelky zvolená ředitelkou, vyjádření začínajících učitelky k nedostatečné podpoře.....	102
• Tabulka 35: Kdo pomáhá začínajícím učitelkám překonávat počáteční těžkosti v práci	103
• Tabulka 36: Adaptace začínajících učitelky jako součást řízení školy.....	103
• Tabulka 37: Pomoc zkušených pedagogů s adaptačním procesem začínajících učitelů	104
• Tabulka 38: Očekávání ředitelky mateřských škol od začínajících učitelky	104
• Tabulka 39: Začínající učitelky si neví rady a potřebují podporu	105
• Tabulka 40: Začínající učitelky se věnují sebevzdělávání a čerpají informace z různých zdrojů.....	105
 Graf č. 1 Jak zjišťují ředitelky vztah začínajících učitelů k profesi.....	79
Graf č. 2: Po studiu jaké školy jsou, podle ředitelky, studenti nejlépe připraveni.....	81
Graf č. 3: Odůvodnění ředitelky ke grafu č. 2	82

14 Seznam příloh

Příloha 1- Dotazník určený zkušeným učitelům MŠ

Příloha 2 - Rozhovory s ředitelkami

Příloha 3 - Rozhovory se začínajícími učitelkami

Příloha 4 – Tabulky rozhovorů (kategorizace)

Příloha 1- Dotazník určený zkušeným učitelům MŠ

Milá kolegyně, milý kolego (*dotazník je určen pedagogům s více jak 5letou praxí*).

Jsem ředitelkou mateřské školy a zabývám se podporou a adaptací začínajících učitelů v MŠ.

Dovoluji si Vás požádat o pomoc při sběru informací pro dotazníkové šetření, které se zabývá procesem adaptace začínajících učitelů. Výsledky šetření budou použity k vytvoření adaptačního plánu, který bude na podzim 2015 zveřejněn na stránkách www.msplhov.cz.

Předem děkuji za vyplnění. Bc. Michaela Trejtnarová, Náchod

1. Je třeba se adaptací začínajících učitelů mateřských škol zabývat? Ano/ Ne

2. Na které škole (studium předškolní pedagogiky), podle Vašich zkušeností, nejlépe připravují začínající učitele do praxe?

- ☐ Střední škola
- ☐ Vyšší odborná škola
- ☐ Vysoká škola
- Jiná varianta:

3. Nabízí Vaše škola začínajícím učitelům adaptační program při vstupu do praxe?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

4. Je adaptace začínajícího učitele součástí řízení školy?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

5. Kdo se ve Vaší škole nejvíce podílí na adaptaci začínajících učitelů?

- ☐ Ředitel
- ☐ Zástupce ředitele
- ☐ Uvádějící učitel
- ☐ Začínající učitel se adaptuje sám
- ☐ Ostatní učitelé
- ☐ Celá škola
- ☐ Jiné:

6. Jak dlouhé je adaptační období začínajících učitelů ve Vaší škole?

- ☐ 1 rok
- ☐ 2 roky
- ☐ 3 roky
- ☐ Jiné:

7. Označte křížkem, kdo ve Vaší škole nejvíce seznamuje začínajícího učitele v období adaptace s těmito oblastmi?

	Vedoucí zaměstnanec (ředitel/ka, vedoucí učitelka)	Uvádějící učitel	Ostatní učitelé	Nikdo
Dokumentace školy				
Strategickým cílem školy				
BOZP a PO				
Seznámení s ŠVP				
Tvorbou TVP				
Dokumentace třídy				
Komunikace s rodiči				
Pedagogický proces				
Evaluační školy				
Kultura školy (uznávané hodnoty)				
Seznámení s prostory školy				
Seznámení se zaměstnanci školy				
Zásady a čerpání FKSP				
Materiální vybavení (pomůcky aj.)				
Spolupráce s partnery školy				
Spolupráce uvnitř školy				
Další vzdělávání -DVPP				

8. Jak probíhá adaptace začínajících učitelů ve Vaší škole? Označte křížkem:

	vždy	často	někdy	výjimečně	nikdy
Podle vytvořeného adaptačního plánu					
Přidělením uvádějícího učitele					
Zapojením celé školy					
Nabídkou hospitací a návštěv u zkušených učitelů					
Doporučením odborné literatury a DVPP					
Předáním příručky začínajícího učitele, kde jsou všechny informace					
Při společných neformálních rozhovorech					
Při plánovaných poradách					
Nabídkou spolupráce zkušených učitelů					
Průběh adaptace je plně v rukou ředitele školy					

9. Adaptační program musí zabezpečit informování, odborné zapracování a sociální začlenění začínajícího učitele. Které z těchto oblastí je věnována nedostatečná pozornost.

- ☐ informování
- ☐ odbornému začleňování
- ☐ sociálnímu začlenění

10. Jakou formu podpory byste mohl/a nabídnout Vy začínajícím učitelům?

	vždy	často	někdy	výjimečně	nikdy
Uvádění do praxe					
Ukázku své práce					
Návštěva u začínajícího uč. při činnostech a podání zpětné vazby					
Pomoc s tvorbou profesního portfolia					
Zapůjčení vlastních příprav a třídních plánů					
Doporučení odborné literatury a jiných zdrojů					
Nabídku neformálních rozhovorů					
Jiné:					

11. Pokud byste měl/a možnost stát se mentorem (např. studiem mentoringu), chtěl/a byste jako mentor předávat své zkušenosti a dovednosti začínajícím učitelům? Ano / Ne

Pokud ne, co Vám v tom brání?

12. Co by pro Vás bylo motivací stát se mentorem začínajících učitelů?

- ☐ finanční ohodnocení
- ☐ nová zkušenost
- ☐ pocit vykonat něco prospěšného
- ☐ předávat své zkušenosti a dovednosti druhým
- ☐ vlastní seberealizace
- ☐ Jiné:

13. Čím by měl být mentor pro začínajícího učitele nejvíce?

- ☐ modelem pro inspiraci
- ☐ pomocníkem
- ☐ průvodcem
- ☐ zdrojem emoční podpory
- ☐ vychovatelem

14. Uveďte jednou větou, jak probíhala Vaše adaptace a vstup do praxe na začátku profesní dráhy:

Příloha č. 2 - Rozhovory s ředitelkami

Řazení podle otázek, označení kategorií

1. Jak zjišťujete vztah začínajících učitelů ke své profesi?

R1: „Vždy *si sháním reference* z jiných mateřských škol, nebo zaměstnavatelů. Pokud už někde předtím pracovala. Jinak mne u výběrového pohovoru vždy zajímá, zda *se dětem věnovala i v minulosti*. Třeba vedla tábory, nebo nějaké kroužky. To si myslím, že je podstatné. Potřebuji se hlavně dozvědět, *jestli má vztah k dětem*, protože to ostatní už se naučí tady od nás. Stejně po ní budu chtít věci jiné, než třeba v minulé školce.“

R2: „Už při výběrovém řízení se jich ptám na *vztah k dětem*, zda se *již v minulosti* zabývaly předškolním vzděláváním. Třeba jako vedoucí dětských táborů, nebo kroužků, nebo zda měly možnost hlídat děti v rodině apod. Taký se jich ptám, *proč studovaly právě tento obor*, co je k tomu vedlo.“

R3: „Důležité je mít připravené výběrové řízení. Dnes děláme dvoukolové řízení, to se nám osvědčilo. V prvním kole se nám zdálo, že jsou výborně připravené, ale v druhém kole, když musely něco předvést se nám ten výběr úplně změnil. U výběrového řízení byla budoucí uvádějící učitelka. Hodnotily jsme i *vystupování při rozhovoru*. Sestavily jsme si pořadí a potom užší výběr tří učitelek. Pozvaly jsme je k dalšímu kolu, aby nám *předvedly řízenou činnost* u dětí, měly si to připravit až na dvě hodiny.“

R4: „*Dám šanci každému*. Většinou si říkám, že *se to všechno naučí*. Potřebuji hlavně hudebníci, protože je to ve školce potřeba a většina nových učitelek neumí zahrát na žádný nástroj. Já *přijmu i bez vzdělání a nechám je vystudovat*, ale když mi potom odejdou na mateřskou, nebo jinam, tak mám problém sehnat novou učitelku.“

R5: „Když jsem si dělala výběrové řízení, tak už jsem si pozvala *podle životopisů* ty, které se mi zdály nejlepší. Jestli *hraje na hudební nástroj* a tak. Vybrala jsem si čtyři, ale z nich už jsem si vybrala podle *obecných znalostí*. Jestli třeba ví, co je dětské portfolio, jak vypadá denní režim a tak. Z toho jsem tři pozvala na druhou schůzku, kdy si měly připravit *ukázkou práce s dětmi*. Řekla jsem ji datum a čas, kdy mají přijít. Z nich jsem potom jednu vybrala. To už na nich poznám, jestli se hodí k dětem *podle osobního dojmu*. Hlavně podle toho *jak navazují kontakt a jak na ně děti reagují*. Zda umí namotivovat, upoutat.“

R6: „Když přijímám novou začínající učitelku, tak už při výběrovém řízení sleduji, *jakou má dosavadní praxi*. Nejenom školní v rámci studia, ale také v soukromém životě. Některé mají *zkušenosti* z dětských táborů a třeba i hlídáním dětí. Hlavní je pro mě *předložené portfolio*, pokud ho teda mají, a taky dělám druhé kolo výběrového řízení, kde už po nich požaduji, aby si připravily *malou ukázkou s dětmi*. Tam potom sleduji, *jak na děti působí*, jak se vyjadřují a zda nechají děti taky mluvit. Protože některé postupují podle své přípravy a dětem nedají žádný prostor.“

2. Přípravují školy (SŠ, VOŠ, VŠ) dostatečně své absolventy do praxe?

R1: „Nejlepší zkušenost mám s *absolventkami z vošek (VOŠ)*, mají vždycky *perfektně vedené záznamy a přípravy*. Taky mají *hodně hodin praxe* a je to na nich znát sotva se před děti postaví. Nedávno jsem tu měla studentky na praxi z vysoké školy. No hrůza, nebyly k ničemu. Jen se zajímaly o to, v kolik hodin budou moci odjet. Ani jedné z nich bych práci ve školce nedala. Byly suverénní a o nic se nezajímaly.“

R2: „Vždycky jsem si myslela, že střední škola je výborná, protože to tak v minulosti bylo, ale teď jsem se setkala se studentkami z *VOŠ a hodně mě to překvapilo*. Mají *hodně praxe* a jsou *výborně připravený*. Z bakaláře je víc teorie a nemají moc praxe.“

R3: „Určitě jsou nejlepší *středoškolačky, nebo ty co mají střední i vysokou*. *Je znát ta praxe a připravenost* činností k dětem. Vysokoškolačky mají velké mezery s prací s dětmi. Nebo chodí na praxi a poznají hodně školek a tam se seznámí s jinými školními programy. Stejně se musí seznámit s programem naší školy. Začínáme teď s jednou vysokoškolačkou, ta zná teorii, ale v praxi to moc nejde, protože pracovala s jedním dítětem, nepracovala s celou třídou.“

R4: „Mě *se nejvíc osvědčily* holky z *Vošky*. Teď jedna studuje VŠ. Na to moc nekoukám, já je nechám vystudovat, když je to potřeba. Dobrých začínajících učitelek je dneska málo, raději si někdy vezmu důchodkyni.“

R5: „No, nejlíp chodí připravený holky *ze střední*. Ale *nevím proč*. Taky záleží na osobnosti člověka. Myslím, že holky, které mají střední školu jinou, třeba gympl a potom vošku, tak neumí na nástroj a o předškolní pedagogice skoro nic neznají. To je asi nejhorší

variant studia. Někdy radši vezmu středoškolačku, která si studium doplní na vysoké škole.“

R6: „V současnosti bych řekla, že málo. Pokud má učitelka vystudovaný střední ped'ák, tak není dostatečně zralá k dětem a spíš jí chybí zodpovědnost. Pokud má vysokou a před ní jenom gympl nebo jinou střední nepedagogickou, tak to je dost špatný. Ty holky toho moc neznají. Někdy mám dojem, že všem dávají najevo, že jsou vysokoškolačky - to umí prodat, ale v terénu neobstojí. Hlavně ty metodiky, to je katastrofa. Neumí hrát na nástroj, někdy se bojí zazpívat, nemluví o čtení pohádek a přednesu. Děti na to špatně reagují. Nejtěžší je děti namotivovat a upoutat, a to je asi nikdo na vysoké nenaučil. Teorii mají zmáknutou, jinak nic moc. Nejlepší je *kombinace střední a vysoké pedagogické*. To bych řekla, že je ideální učitelka. *Někdy i holky z vošek mají dost praxe a s dětmi umí*. Chodí mi sem dělat praxe, tak to posuzuju podle toho.“

3. V jakých oblastech jsou začínající učitelé dostatečně připraveni?

R1: „*Vědomosti mají velké*, to ano, ale praxe chybí. Někdy mám pocit, že nás chtějí i poučovat, jak to špatně děláme. Není v nich žádná pokora k profesi, kterou si vybraly. *Připraveni jsou na malé počty dětí ve třídách a věčné diskutování*. Některé se musí honit do práce, chybí jim základní pracovní návyky. Ale to je dáno jejich charakterem a výchovou v rodině.“

R2: „Některé středoškolačky dobře *znají metodiky*, a *mají i dostatek nápadů*, ale *nedokáží toho využít*. Hlavně při práci s dětmi.“

R3: „*Určitě tu teorii*, tu ovládají. Docela se i *orientují v alternativních metodách*, tam je vidět, že se na škole o tom mluvilo. Možná bych řekla, že i *mají přehled v dětech se speciálními vzdělávacími potřebami*, aspoň vědí, co to znamená.“

R4: „Do školky potřebujeme hudebnice i výtvarnice. Když mají vystudováno, tak zase málokterá je dobrá i těchto oblastech. Důležitá je právě ta *všestrannost* a to *se na vysoké škole nenaučí*. Proto raději *přijmu šikovnou a nechám ji vystudovat*.“

R5: „Třeba *ze začátku vypadá vše dobře*, ale už mám i zkušenost s tím, že *po několika měsících se děje něco jiného než na začátku*. Nad začínající učitelkou je potřeba mít stálý dohled a neustálé řízení, i přesto, že se zdá být šikovná. Mnoho z nich si neumí přiznat

chybu a taky někdy problém neřeší, jen tak je přejdou. Asi si myslí, že to za ně někdo převezme. No chybí jim odpovědnost za odvedenou práci a to nejen u dětí, ale i práci mimo děti.“

R6: „Docela dobře *umí pracovat s RVP, psát vzdělávací projekty a přípravy. Nápadů mají taky dost*, i když mi starší to už všechno známe a ničím nás nepřekvapí. Některé mají už ze školy *pěkně vypracovaná portfolia námětů a nápadů* pro činnosti s dětmi. Taky mají *zájem se dál vzdělávat*, nemají problém s tím, vyjet někam na seminář.“

4. V jakých oblastech jsou připraveni méně, nebo vůbec?

R1: „Myslím si, že ani *nevědí, co děti dokáží, podceňují je. Jsou sociálně nevyzrálé*, na spoustu věcí si troufnou, ale potom *si nevědí rady*. Často se setkávám s tím, že si dost prosazují svá práva a *chybí jim pokora* k rodičům i zkušeným učitelkám a vůbec k práci učitelky. Jakoby jim *chybělo citové prožívání*.“

R2: „*Některé začínající učitelky, zejména ty co přijdou z VŠ a nemají střední školu, bývají často suverénní až panovačné* a nenechají si mnoho radit. Mají pocit, že všechno umí a znají. Jakoby jim ten titul stačil.“

R3: „Vůbec *nejdou připravené na komunikaci s rodiči a vysoké počty dětí* ve třídách. I malá skupinka živějších dětí jim dělá problémy. Spíš bych řekla, že *si neumí zjednat klid a utišit děti*. Někdy *si asi nevěří*, nebo se bojí ukázat autoritu. To ale všechno přijde s praxí. Taky jsme na tom byly podobně, když jsme začínaly.“

R4: „Ze školy nic nového nepřináší. Spíš si je posílám na různá školení a zaučuju si je sama. *O bezpečnosti kolem dětí toho moc nevědí*. Při úrazech dětí si nevědí rady.“

R5: „Teorie jim docela jde, ale *praxe chybí*. Jakoby *neznaly metodiky* předškolního vzdělávání. A to nemluvím o vztahu k hudbě a pohybu. Některé se *stydí i zpívat, natož hrát* na nástroj a *jsou dost líné*.“

R6: „*Určitě v metodikách*. A to je špatný, protože když potřebuji novou učitelku, tak už při výběru koukám na to, aby byla hudebnice, nebo sportovně založená, byla dobrým řečovým vzorem a uměla třeba i seznamovat děti s angličtinou. Někdy mi připadá, že toho po nich chci hodně, ale to všechno je u učitelky ve školce potřeba.“

5. Co Vás pozitivně překvapilo při nástupu začínajícího pedagoga?

R1: „*Nic mě nepřekvapilo. Ani v dobrém, ani ve zlém.*“

R2: „*Někteří přinesou dobré nápady z praxí i školy, ale jsou to hlavně studentky z vošek. Ty mě překvapují často. Mají perfektně zpracovaná portfolia s nápady a činnostmi s dětmi. Je na nich vidět, že je práce s dětmi zajímavá a baví.*“

R3: „*Akčnost a chuť do práce a hudební profilace. Potřebovaly jsme hudebníci. Dává mi týdenní přípravy a já to s ní konzultuji.*“

R4: „*Záleží na povaze každé z nich. Jsou vzdělané, ale já potřebuji někoho, kdo nám sem zapadne. Když zapadne dobře, tak mi poslední dobou odchází i do zahraničí, nebo se provdají a odstěhují jinam.*“

R5: „*Metodiky neznají. Taky jsem se setkala s tím, že uvádějící učitelka tu novou vůbec nevedla k ničemu, ani jí nedokázala říci, že něco nesmí dělat. Komu svěříš novou učitelku, je strašně důležitý. Mít dobrou uvádějící učitelku je důležitý. Já mám čtyři odloučený pracoviště, a to je problém. I když mi vedoucí učitelky dohlíží na uvádějící a tím i na začínající, už je to problém. Někdy o vedení začínajících nemám mnoho informací, když je nemám ve své škole. Sice si vedou dokumentaci, ale zjistila jsem, že třeba jedna šikovná uvádějící učitelka dělala dokumentaci i za novou učitelku. Došlo to tak daleko, že jsem musela určit jinou uvádějící učitelku. Některé zkušené se na to prostě nehodí. Neumí předávat zkušenosti. Nebo si s tím, spíš nevědí rady.*“

R6: „*Překvapilo mě hlavně to, že jsou docela komunikativní a nemají problém zapadnout do kolektivu ostatních. Rády se dál vzdělávají a po prvním rozkoukání se vždycky chtějí více osamostatnit. To bývá v případech, kdy jim přidělím uvádějící učitelku a ta to s jejich vedením až přehání a nedá jim dost prostoru k samostatnosti. Vždycky záleží na osobnosti té začínající i té, která jí uvádí do praxe.*“

6. Co jste při procesu adaptace začínajícího pedagoga neočekávali?

R1: „*Neočekávala jsem, že budou začínající učitelky tolik podceňovat bezpečnost dětí. Málo která si spočítá děti na vycházce a je jim úplně jedno, že sedí zády k dětem a nemají o nich přehled.*“

R2: „Právě ta *suverénnost některých vysokoškoláček*. Teorii znají, a mají pocit, že jsou něco víc a starší učitelky se střední školou ale s třicetiletou praxí jsou pro ně nezajímavé. Taky si *někdy diktují podmínky a nechtějí dělat práci navíc*, když je něco potřeba. Projevují se dost sobecky, ale je to asi o jednotlivcích.“

R3: „U vysokoškoláčky jsme neočekávaly, že bude mít *problém s vysokým počtem dětí* ve třídě. Má mezery v práci s dětmi a tak je těžké ji hned postavit před děti, aby samostatně pracovala.“

R4: „Někdy je nechám něco navrhnout a dost mě překvapuje, že těch *nápadů a námětů nemají mnoho*.“

R5: „No právě to, že *nechá dělat kolegyni svou práci*. To jsem nečekala. Asi jí to tak vyhovovalo. Proto je strašně znát, když nové učitelce stojí někdo za zády a opravdu jí vede. Někdy to ale není možné, protože když jedna odejde na mateřskou a já přijmu novou začínající v průběhu roku, neplánovaně, těžko jí můžu vybrat šikovnou uvádějící učitelku. V takových situacích je člověk rád za každou zkušenou, která si novou vezme pod křídlo a nějak to zvládnou obě dvě. Někdy *mají tendenci se ukazovat, jak jsou dobré, ale ono tomu tak není*.“

R6: „To bych asi uvedla *hlavně bezpečnost*. I když jsou se vším seznámené, pročítají si to a podepisují, připadá mi, že za chvíli ani *neví, co četli*. Málo z nich si počítá děti před a po vycházce. Ve třídě *nemají přehled o dětech* a málo děti poučují o bezpečném chování a předcházení rizikům. Někdy taky *rady a doporučení zkušené učitelky neberou vážně a myslí si, že všechno zvládnou*. Ona jim to dá všechno praxe.“

7. V jakých oblastech byla nutná Vaše podpora?

R1: „Určitě *v té bezpečnosti*. To je jedna z nejdůležitějších oblastí. Neustále jim opakovat, že nesou za svěřené děti zodpovědnost. Dost to podceňují, ale po mém upozornění si to už hlídají. Musí si to zafixovat.“

R2: „Určitě, potřebují. Musím jim *přidělit uvádějící učitelku a psychickou podporu*. *Začlenění do pracovního procesu potřebují určitě*.“

R3: „*V začátcích určitě*. Než má smlouvu, chci, aby se se vším seznámila. Většinou *to je v rukou uvádějící učitelky, ale i ostatní kolegyně se jí věnují, když je potřeba*.“

R4: „*Na začátku se já, uvádějící učitelka i nová začínající domlouváme. Bod po bodu si říkáme, co kdo udělá. Odsouhlasíme si to a podepíšeme, potom každá dostane jednu kopii.*“

R5: „*Určitě v přidělení šikovné uvádějící učitelky. Na odloučených pracovištích mám vedoucí učitelky šikovné, a proto to mají ve svých rukách. Já to na začátku jen naplánuju a na poradách se domlouváme o postupu adaptace a seznamování s prostředím školky. Potom to jenom kontroluju a hlídám.*“

R6: „*Asi bych řekla, že na začátku ve všem. Potom je důležité, aby s ní uvádějící učitelka dělala rozbory a společně plánovaly a diskutovaly o všem na třídě. Já jako ředitelka se s každou vidím několikrát týdně a každé pondělí máme společné porady, kde řešíme různé věci spolu. Jedna ze začínajících potřebovala i silnou psychickou podporu. Nevěřila si a pochybovala o sobě, jestli bude jednou dobrá učitelka. Hlavně šlo o děti hyperaktivní a jinak odlišné, s těma si nevěděla rady. Hlavně kázeň u dětí je pro ně problém. Často taky děti překřikují a neumí si je utišit. To mi potom říkají, že chodí z práce vyčerpané.*“

8. Jakou formu podpory jste zvolili?

R1: „*Podporuji je hlavně já, dvakrát za měsíc jim jdu na hospitaci a dost se věnuji rozhovoru po hospitaci, kde všechno spolu rozebíráme. Potom taky kolegyně na třídě, ta je u všeho a tak nové učitelce pomáhá a radí. Bez kolegyň na třídě, ve které pracují to ani nejde. Jako ředitelka si uvědomuju, že nemám dost času na všechno. Proto novou učitelku raději svěřím zkušené učitelce, které důvěřuji, že to spolu zvládnou. Já to jenom kontroluji a hlídám.*“

R2: „*Uvádějící učitelka, která je se začínající na třídě je nejlepší moje vyzkoušená varianta. Bez toho to snad ani nejde. Taky jsem tak začínala, a bylo to přínosem. U nás jsou učitelky zvyklé na každoroční změnu třídy a kolegyně. Nejsou stále s tou jednou, ale střídají se. To si myslím, že je i pro začínající učitelku přínosné. Nasbírání zkušeností a pozná celý kolektiv.*“

R3: „*Máme adaptační plán na půl roku. Vzájemné hospitace a následky. Ještě před nástupem chceme, aby docházel na pracoviště a seznamovala se s prostředím a kolegyňmi.*“

R4: „Mám takový *seznam*, kde je napsáno, co je třeba, aby udělala ředitelka, co udělá *uvádějící učitelka* a co začínající.“

R5: „*Adaptaci máme* tak jeden rok. Je to podle potřeby a někdy to prodloužím, podle potřeby vedení. Ale mám učitelku, která byla za jeden rok bezvadná, jiným rok nestačí.“

R6: „Určitě ta *uvádějící učitelka* je strašně důležitá. Potom *porady a společné diskuze*. Taky mám takový *plán uvádění do praxe*, ale někdy se ho nedržíme, protože to přizpůsobíme tomu, co potřebujeme. Jinak nemám na nové učitelky moc čas. To je moje slabina, vím to a doufám, že až mi začnou ty zkušené odcházet do důchodu, budu už lépe připravená. Všechno je to o času. Dnešní ředitelky toho mají tolik, že neví kam dřív.“

9. Je adaptace začínajícího pedagoga součástí řízení školy?

R1: „*Není*. Moc *se tomu nevěnuji*, *ale chtěla bych* si vytvořit nějaký adaptační plán, který by mi sloužil i další roky, protože mi postupně některé učitelky půjdou do důchodu.“

R2: „*Žádný nástroj nemám, ani adaptační plán*. Jenom při nástupu ukážu prostory školy a seznámím ji s učitelkami. Chodí na hospitace a to i do jiných školek. Taky radím se zdroji, ze kterých může čerpat, dnes je dostatek různých portálů a tam mohou najít výborné nápady a náměty pro svoji práci.“

R3: „*Ano*, protože jsme teď přijímaly často nové učitelky, tak *už jsme na to dostatečně připraveny*.“

R4: „Než ji přijmu, tak jí *se vším seznamuji*. *Ale žádný plán nemáme*. *Půjčím ji školní program, ostatní učitelky jí seznámí s třídním programem*. První týden chodí na odpolední a ona se se vším seznamuje. Potom s ní probereme téma, ukážeme jí pomůcky a materiál a jinak to má všechno na starost uvádějící učitelka. Já jenom chodím za uvádějící učitelkou a ptám se jí, jestli není nějaký problém.“

R5: „No vidím, že v tom máme nedostatky. *Plán uvádění máme, takový základní*, který platí pro všechny pracoviště. Jenom na každém pracovišti mám vedoucí učitelku, která to obstará sama. Spíš je celá adaptace na ní. Musím mít úplnou důvěru v ty své vedoucí učitelky na jednotlivých školkách.“

R6: „Jak jsem říkala, ten *plán a uvádění je nejlepší*. Většinou mi to i sami říkají. Po jednom roce už je většina z nich samostatná. Některá začínající je s jednou kolegyní dva až tři roky. Jinou dám za rok k jiné kolegyni, aby nabraly víc zkušeností. To si můžou i říci sami, co si přejí. Jinak bych řekla, že nejdůležitější je si vybrat tu správnou a udržet si jí. Zatím se mi nestalo, že by chtěla sama odejít, jako to některé ředitelky mají. Jsme tu dobrý kolektiv a myslím, že nabízíme kvalitu i rodičů a dětem. Při výběrových řízeních se dozvídám, že chtějí pracovat jenom u nás, že se dozvěděli o našich kvalitách. To mě těší a o nové učitelky nemáme nouzi.“

10. Jakým způsobem zkušené pedagogové ve Vaší škole pomáhají s adaptací začínajících učitelů?

R1: „Máme tady dobrý kolektiv. Novou učitelku ostatní dobře přijímají. *Snaží se jí pomáhat, zvou ji k sobě do třídy na návštěvu a dobře spolupracují i mimo třídu. Zapojuje se celý kolektiv a občas si jdou i společně posedět.*“

R2: „Máme tady výborný kolektiv, tak *se zapojují všichni*. Občas *jdou společně posedět* a rozebírají pracovní záležitosti. Jinak máme *časté porady* a tam si sdělujeme vše potřebné.“

R3: „Hlavně *uvádějící učitelka*, která je s ní na třídě. Jinak děláme *porady* i výjezdní porady a tam probereme co je potřeba všichni společně. Je tu dobrý kolektiv a začínající učitelku většinou dobře přijme.“

R4: „Chodíme si na *vzájemné hospitace*. Může se přijít podívat i na mne i na druhé učitelky, ale vždy se předem domlouváme. Máme hospitační arch, který si obě vyplníme a potom se spolu posadíme a každá řekne, co si zapsala. Potom to *spolu rozebíráme a já ji podávám zpětnou vazbu.*“

R5: „Začínající *může chodit do všech školek na návštěvy*, to máme v rámci plánu uvádění. Na velké poradě jí to nabízíme. Některé toho hodně využívají, jiné méně. Hodně si mezi sebou *vyměňují nápady a zkušenosti*. *Chodí okukovat* výtvary dětí a prohlíží si výzdobu tříd v druhých školkách. Je to pro ně inspirativní. A taky nemusí chodit jinam, když jsou všechny školky jeden subjekt. To vidím jako výhodu.“

R6: „Očekávají, že za nimi přijde a řekne si, jakou podporu by chtěla. Ty zkušené nemají problém *cokoli půjčit, ukázat nebo si i neformálně popovídat.*“

R1: „Hlavně to, *že bude dobře přijímat naše rady*, že bude schopná *spolupracovat* a bude *ochotná pracovat* i nad rámec svých povinností, což je u nás běžné. Dneska ty mladé učitelky nechtějí udělat nic navíc, ale bez toho to ve školce někdy nejde.“

R2: „Určitě *snahu se zapojit do kolektivu* a snahu *přijmout radu starších* kolegyň.“

R3: „*Vstřícnost a ochotu učit se novým věcem*.“

R4: „Že *se zapojí dobře* do kolektivu a zapadne mezi nás. Taky, že *si bude rozumět s uvádějící učitelkou* a *nebudou žádné problémy s komunikací*.“

R5: „*Pracovitost, ochotu a snahu stále se učit*. Taky jsem ráda, když nastoupí a mají zájem se stále *vzdělávat*. Nebráním jim ani v dalším studiu. Naopak jsem ráda, když zkusí jít na vysokou školu.“

R6: „*Pracovitost, loajálnost, ochotu se učit*. Taky umění *zaujmout děti*, zazpívat a projevit cit. To jim docela chybí. *I obyčejný úsměv nebo rozhněvání jim chybí*. Jsou takové studené, ale když to vidí u nás, tak se tomu rychle naučí. U dětí musí být učitelka tak trochu herečka, pak jde všechno líp.“

11. Co očekáváte od samotného začínajícího učitele při procesu adaptace.

R1: „Hlavně to, *že bude dobře přijímat naše rady*, že bude schopná *spolupracovat* a bude *ochotná pracovat* i nad rámec svých povinností, což je u nás běžné. Dneska ty mladé učitelky nechtějí udělat nic navíc, ale bez toho to ve školce někdy nejde.“

R2: „Určitě *snahu se zapojit do kolektivu* a snahu *přijmout radu starších* kolegyň.“

R3: „*Vstřícnost a ochotu učit se novým věcem*.“

R4: „Že *se zapojí dobře* do kolektivu a zapadne mezi nás. Taky, že *si bude rozumět s uvádějící učitelkou* a *nebudou žádné problémy s komunikací*.“

R5: „*Pracovitost, ochotu a snahu stále se učit*. Taky jsem ráda, když nastoupí a mají zájem se stále *vzdělávat*. Nebráním jim ani v dalším studiu. Naopak jsem ráda, když zkusí jít na vysokou školu.“

R6: „*Pracovitost, loajálnost, ochotu se učit*. Taky umění *zaujmout děti*, zazpívat a projevit cit. To jim docela chybí. *I obyčejný úsměv nebo rozhněvání jim chybí*. Jsou takové studené,

ale když to vidí u nás, tak se tomu rychle naučí. U dětí musí být učitelka tak trochu herečka, pak jde všechno líp. “

12. Jak poznáte, že si začínající pedagog neví rady a potřebuje vaši podporu?

R1: *„Hlavně když **se projevuje jako sólista**, to mám pocit, že není vše v pořádku. Ve školce je potřeba pracovat v kolektivu, předávat si zkušenosti a pomáhat si. “*

R2: *„Většinou **si to řekneme na poradě a individuálně** spolu. Taký mi toho hodně **sdělí uvádějící učitelka**. Je to spíše na ní, když je nějaký problém, vždy za mnou přijde. “*

R3: *„Ted’ máme šikovnou začínající učitelku. **Přijde a zeptá se na cokoli**. Je vstřícná a ochotná. Určitě jde ale o výběr té správné učitelky. Raději se více zabývat výběrem, než přijmout učitelku, se kterou bychom nebyly spokojeny. Ted’ se nám to osvědčilo, protože tato začínající se nám moc líbila právě až ve druhém kole řízení, kdy nám ukázala práci s dětmi. Byl výborně připravená a přístup k dětem měla přirozený. “*

R4: *„Většinou **mi to řekne uvádějící učitelka**, že se něco děje. **Společně se sejdeme a řešíme** to. Ale to je málokdy. Uvádějící učitelka si s tím poradí sama. “*

R5: *„Přímo za mnou, jako ředitelkou nechodí. Já jsem pro ně nedosažitelná. Tohle je takový odtržený. Oni jsou v kontaktu jenom **se svojí vedoucí učitelkou**, a **pokud je problém, tak se setkám s ní** a ona mi informace předá. Já jim nechodím na hospitace. “*

R6: *„Většinou už z pohledu poznám, že si neví rady. Taký nemají problém za mnou s čímkoli přijít. Vždycky si najdu chvíli, nebo se aspoň domluví na společném setkání. Neodmítám je. Popovídáme si, podám jim zpětnou vazbu a oni už si na vše přijdou sami. Mám doma dceru v jejich věku, tak vím jak jim je. Jsme pro ně takové mámy. “*

Příloha č. 2 Rozhovory se začínajícími učitelkami

Řazeno podle otázek s označením kategorií

1. Jaký máte vztah ke své profesi?

U1: „*Chtěla jsem být vždycky učitelkou a po vystudování vysoké školy jsem byla ráda, že mám místo ve školce. Zatím mě to baví, ale chci vyzkoušet více školek. Nechci zůstat pořád v té jedné.*“

U2: „*Myslím si, že to musí být posláním pro člověka. Určitě se tomu budu věnovat dál. A můj vztah se objevil až na gymplu, když jsem začala v Domě dětí učit tanečky, tak mě napadlo, že bych chtěla pracovat s dětmi. No, a když jsem přemýšlela, kam na vejšku, tak mi kamarádka říkala, že bych se hodila pro práci s dětmi, no a to byl ten impuls. Tak jsem to šla studovat a zjistila, že mě studium baví. Tříletý bakalář pro MŠ a dvouletá sociální pedagogika, kterou bych spíš vynechala, ale ta předškolní pedagogika mě připravila dobře.*“

U3: „*Stát se učitelkou jsem chtěla už od mala, ale tam to bylo spíš mojí tvrdohlavostí, protože známka jsem na to neměla. Jenomže já jsem chtěla všem dokázat, že na to mám a půjdu si za tím, co chci. Já vlastně od té doby co mi nikdo nevěřil, jsem si vsugerovala, že budu učitelkou ve školce a to taky vidím jako svoji budoucnost. Ani jinou variantu neznám.*“

U4: „*Kladný. Učitelka jsem chtěla být už od dětství, protože moje teta učí taky ve školce a já jako malá chodila k ní. To mě asi nejvíc ovlivnilo. Chtěla bych tuhle práci dělat pořád.*“

U5: „*Svoji profesi mám ráda, baví mě a obohacuje. Zjistila jsem, že tam čerpám energii. Po mateřské dovolené jsem zjistila, že by mě bavilo pracovat s dětmi. Já jsem vystudovala střední školu technického zaměření a potom jsem se dala na dálkové studium pedagogiky. Sehnala jsem místo ve školce ještě jako nekvalifikovaná*“

U6: „*Práce s dětmi mě baví, naplňuje mě to a ráda vymýšlí nové věci pro děti. Chci se tomu určitě věnovat celý život.*“

2. V jakých oblastech Vás studium dobře připravilo na vstup do profese učitelky mateřské školy?

U1: „Vysoká škola mě nejvíc připravila *díky praxi*, kterou jsme měli. Teorie mě moc nebavila a ani nebyla přínosem. *Návštěvy školek* byly skvělé a dost nás tam naučili. Jinak tím, že hraju na hudební nástroj od malička, se můžu v této oblasti více dětem věnovat. Tak mě spíš nejlíp připravili na moji profesi *rodiče*, kteří mě dali do hudebky.“

U2: „Určitě *v té teorii a taky nám nechyběla praxe*. Té jsme měli taky dost, ale spíš jsme jenom *pozorovali, jak se s dětma pracuje*. Jenom něco málo jsme mohly vyzkoušet. I tak to bylo dobré a dalo mi to hodně.“

U3: „*Studium na střední nás určitě kvalitně připravilo*. A co se týče studia na vysoké, tak teorie určitě byla kvalitní, ale vím, že spousta z těch, které neměli před tím tu střední, byli hodně pozadu. Museli to dohánět. Mě přišlo dost věcí už lehčích, *protože jsem měla základ ze střední a věděla jsem, o co jde*. Ale určitě teď vidím, že bez těch tří let na vysoké bych si tolik nevěřila. Člověk po té vysoké tak jako uzraje“

U4: „Chodila jsem na střední pedagogickou a potom i na vysokou (tříletý bakalář předškolní pedagogiky). Taky mi pomohlo, že jsem od dětství hrála na piáno, hlavně ohledně přijímaček na vysokou. Jinak bych se tam asi nedostala. Dneska mám pocit, že to byla správná kombinace. *Na střední jsem se naučila skoro všechno, ale vysoká mi dala větší rozhled a hodně odbornosti*. Neumí si představit, že bych po střední měla hned učit.“

U5: „*Na vošce jsem získávala základní přehled* v tom na co vůbec dbát. Základní *metodiky* měli dobře vypracované, a tam jsem se seznamovala s tím, o čem ta práce je. *Na tý vysoký si to spíš všechno ujasňuju a třídím. Spíš získávám jistotu*.“

U6: „*Voška* mě dobře připravuje na *praxi*. Přednáší nám hodně odborníků a hlavně mě pomáhají rady psychologů ohledně nezvladatelných dětí, kterých máme hodně. Jinak v *metodikách* to je dobrý základ.“

3. V jakých oblastech Vás studium připravilo méně, či vůbec, na vstup do praxe?

U1: „Vůbec jsem si zpočátku *nevěděla rady s komunikací s rodiči* a akcemi s nimi. Pořád mám dost trému, když mám něco s dětmi předvádět. Na škole jsme dělali plány

vzdělávacích projektů a při tom jsem se naučila plánovat aktivity pro děti. To mě bavilo, jinak teorie mi moc nedala a ani teď z toho moc netěším. “

U2: „Nevybavuji si nic. Byl důraz na praxi a dost jsme všechno probrali, ale myslím, že mi *chyběli ty základy*. Kdo má střední pedagogickou, má z čeho vycházet. My jsme to *museli všechno dohnat*. Praxi jsme měli v rámci školy každý týden a každý rok jsem byla na souvislé týdenní praxi. V tom to bylo zajímavý. “

U3: „Záleží na tom kde. Na střední i na vysoké *nás nenaučili té samostatnosti*. Když jde člověk někam učit poprvé a nemá nikoho za zády, tak to je problém. Na všech praxích máte někoho, kdo vám radí a opravuje. Když nastoupíte poprvé před děti sama, je to tvrdý oříšek. “

U4: „*Nebyla jsem připravená hlavně na komunikaci s rodičema a kolegyněma* ve školce. Někdy je to pěkný „babinec“ a člověk se musí zorientovat. Taky jsem zjistila, že při akcích s rodičema jsem dost ve stresu. Mám asi problém s trémou, ale za chvíli to vždycky opadne. “

U5: „Nemyslím, mám toho z těch praxí tolik, že jsem si všechno je doplňovala. Možná, že by bylo fajn, kdyby nás *víc učili jak komunikovat s rodiči*, to tam chybí. Jinak mě nenapadá nic. “

U6: „Ta *hudebka*, to mám jenom základy na klavír a chtěla bych se tomu dál i po škole věnovat. Už teď vidím, jak *bych to potřebovala*. Děti mají hudbu rády, a když neumí učitelka na nástroj, chybí to. “

4. Bylo něco, co Vás při nástupu do praxe příjemně překvapilo?

U1: „Překvapilo mne, *že nemusím* při své práci *tolik spěchat*. Co nestihnu s dětmi udělat dneska, to zkusím zítra. Při nástupu do školky mě to dost překvapilo, že je to *všechno ve větším poklidu*. Hlavně ty činnosti s dětmi, které musím stále vymýšlet, aby je to zaujalo. “

U2: „Určitě *mi pomohla školení*, na které jsem byla vyslána. To se mi líbilo, že můžu *čerpat něco nového a hned na začátku*. To mě docela nakoplo v další práci s dětmi. “

U3: „Překvapilo mě, že jsem se bála toho, jestli člověk je vůbec vhodný na to, aby byl učitelem. Hlavně když je na to sám. A zjistila jsem, že když jsou všichni spokojení, hlavně

*děti a rodiče, tak tě to uspokojí nejvíc. Proto jsem se tak **fixovala na rodiče** dětí a **asi chtěla mít pořád od nich zpětnou vazbu.**“*

U4: „Určitě už při výběrovém řízení jsem byla překvapená, jaké otázky mají na mne připravené. **Ředitelka rozhodovala společně** s učitelkami, a to mě docela překvapilo. Potom jsem zjistila, že si mě vlastně vybírá kolegyně na třídu, se kterou dnes pracuji. Před tím jsem byla na jiné školce jako asistentka a tam jsem žádné řízení neměla.“

U5: „To co mi **činí radost** jsou určitě ty **bezprostřední nápady dětí**, který jsou jedinečný. Každý den na mě čekaj s radostí, co budeme spolu dělat.“

U6: „**Prostředí školky, to jaký mají vzdělávací program.** Jsme zaměřeni na techniku a chceme v tom pokračovat. Tady jsme na vesnici a ta školka je s vesnicí hodně spjatá. Jsme rodinného typu a to mě **zaujalo hned na začátku, to prostředí a lidi kolem.**“

5. Co bylo při nástupu do praxe pro Vás nepříjemné a nečekané?

U1: „Nečekala jsem, **že ředitelka školky toho bude vědět mnohem míň než já.** Je to už starší paní a tak spoustu nových věcí nezná.“

U2: „Nečekala jsem **ten počet dětí.** Když do toho člověk vletí každý den, tak to je šok. Kolikrát i po letech se s tím musím vypořádávat, že těch dětí je tolik. Taky **ty problematické děti.** To na praxi nezjistíš. To jsou věci, které člověka zaskočí. Hlavně děti s výchovnými a vzdělávacími problémy. Nebo děti hyperaktivní. Někdy úplně pochybuji, že ten den zvládnu, protože to je vysilující.“

U3: „Pořád **mě ředitelka zahlcovala** tím, jak se ta školka vede, jaké mám povinnosti. Vlastně do praxe mě vůbec neuvedla. Já sama jsem se přihlásila na různá školení a sama zaplatila kurzy montessori, které byly dost nákladné, ale chtěla jsem to. Zpětně jsem si říkala, že to bylo správný a dalo mi to do začátku hodně sebevědomí.“

U4: „Nečekala jsem **takové zahlcení všemi těmi směrnici** a dokumenty. Musela jsem si to pročitat a ředitelka mě kontrolovala, jestli tomu rozumím. Já jsem se těšila spíš na děti, ale je pravda, že bez toho to asi nejde.“

U5: „Ze začátku, úplně při nástupu, jsem *nejvíc bojovala s hudebkou*, hrou na klavír. Já jsem od mala hrála na akordeon. U dětí mám problém zpívat. Na vysoké nás do toho hodně hrnou a vidím, že to je potřeba.“

U6: „Nepříjemný bylo to, že jsem tam nastoupila a paní ředitelka *mě hodila, jak se říká „jako horkej brambor do vody“* a musela jsem si se vším poradit sama. Ale na druhou stánku to bylo dobrý, že jsem si to sama vyzkoušela.“

6. V jakých oblastech Vás vedení školy podpořilo?

U1: „Jenom *mě seznámila s učitelkou* na třídě, jinak skoro v ničem. Raději za ředitelkou ani nechodím, má tolik papírování, že nemá čas se mnou něco rozebírat. Taky mi to *dala dost najevo, že nemá na mě čas*.“

U2: „*Určitě přidělení uvádějící učitelky*, se kterou jsem si dobře rozuměla. A taky uklízečka na třídě, která dobře znala prostředí i rodiče a seznámila mne s tím taky. *Ostatní učitelky* mi někdy dávaly najevo, že vysokoškolák má všechno umět. Čekaly, že budu všechno umět a samy mi nenabízely pomoc. Asi *čekaly, že přijdu já za nimi*. Jenom *jedna učitelka* mi nabídla pomoc, která se týkala nových nápadů pro pohybové činnosti dětí. Byla *ochotná a půjčila mi* svoje materiály. To mě potěšilo.“

U3: „Na začátku mě *ředitelka seznámila s dokumentací a vůbec chodem školky*. Asi spíš s tím, co ode mne očekává a jak si to celé představuje. Potom jsem byla opravdu „*hozená do vody*“ a teď *vidím, že to byla ta nejlepší praxe*. Chodila jsem a rozkoukávala se. Co je montessori a to, že mě v tom nechala vymáchat, vidím jako pozitivní.“

U4: „Určitě ve všem. Ještě *před nástupem jsem se mohla do školky přijít podívat a účastnit se porady*. Tam jsem se se všema seznámila a musím říct, že mě pěkně přivítali. Byla jsem ráda. Jinak všechno mi potom vysvětlila moje uvádějící učitelka. Hlavně věci v naší třídě.“

U5: „*Držela mě* ve všem, přijala mě jako naprosto nekvalifikovanou. Pořád se scházíme a ve všem *mi pomáhá*. A hlavně kolektiv, ten mě drží. Náš vztah je takovej otevřenej a ve všem si pomáháme. Asi je to tím, že jsme tady čtyři ve dvou třídách.“

U6: „Ředitelka mě *seznámila s programem* školy, který tady mají, a *umožňuje mi jezdit do školky*. Dole máme třídu pro malý děti a učitelku jenom na dopoledne a tak jsem tam

většinou s ní. Ředitelka mi nabídla, že můžu do téhle třídy chodit se dívat na jejich činnosti.“

7. V jakých oblastech se Vám od vedení školy podpory nedostalo?

U1: „Všechno řeším s kolegyní na třídě, za ředitelkou skoro nechodím. *Ředitelka mě jenom seznámila s bezpečností ve školce a programem a taky akcemi, které se tady pořádají. Jinak skoro s ničím.*“

U2: „To bych neřekla. Když jsem měla problém mohla jsem za ředitelkou zajít a probrat to s ní. Hlavní ale byla spolupráce na třídě s kolegyní. Často jsme spolu plánovaly a rozebírala naši práci. Byla to taková moje *máma, která mne podporovala a pomáhala.*“

U3: „Myslela si, že jsem hotová učitelka a jenom chtěla, abych se sebevzdělávala a kurzy si sama platila. Na nic totiž nebyli peníze. Tím, že jsem byla přijata mi dala najevo, že teď budu mít na starost děti já a ona se bude věnovat jenom vedení školky. A to taky tak bylo. *Veškerá práce u dětí a spolupráce s rodinami byla na mne.* My jsme se za ten den skoro ani nepotkávaly, protože jsme se střídaly. Za prvé jsem nemohla moc do ničeho mluvit. Jenom třeba s maminkou, která se mnou jezdila na kurz a znala situaci. Když jsem měla nějaké problémy a chtěla jsem to řešit s majitelkou, tak *se to obrátilo a spíš mi říkala, co ode mne ještě očekává a v čem se musím zlepšovat,* než na to jak budeme společně na tom pracovat. Proto jsem tam skončila, protože to bylo o tom, co *všechno dělám špatně.*“

U4: „To nedokážu říct. Asi ve všem jsem zatím podporu měla. Ona ředitelka s mojí uvádějící učitelkou často řeší co dál a jestli není s něčím problém. Mám radost, když *mi řeknou, že něco dělám dobře. To mě vždycky pomáhá,* protože si někdy nevěřím.“

U5: „Asi v ničem. Nebo o ničem aspoň nevím. *U nás je výborný kolektiv a nemáme problém se jít poradit.*“

U6: „To určitě si *myslím, že ne.*“

8. Kdo Vám pomáhal překonávat počáteční těžkosti v práci?

U1: „Určitě *učitelka na třídě,* všechno řešíme spolu. Ve všem mi pomůže a poradí. Je dobrá a hlavně mě do ničeho nenutí. Spíš všechno rozebereme a řešíme, co naplánovat a tak.“

U2: „*Určitě učitelka na třídě a ředitelka. Ale i ta uklízečka, která byla se mnou ve třídě.*“

U3: „*Problém jsem neměla v oblasti pedagogiky, ale měla jsem dobré kontakty s rodiči. Metoda montessori chce propojenost s rodinami. Na tom jsem pracovala už od začátku nástupu. V oblasti působení na děti jsme hledali společnou cestu s rodiči. Často jsme se setkávali a diskutovali o působení na děti. To mi pomáhali i rodiče s tím, abychom společně našli cestu.*“

U4: „*Určitě vedoucí učitelka. Ona ředitelka je docela přísná a s mojí kolegyní jsme si i věkově blízké. Občas si jdeme i po práci posedět a probereme, co nestihneme ve školce. Jinak má velkou oporu v rodině.*“

U5: „*Určitě ředitelka. Je kamarádská a přátelská. Hned ze začátku mi fandila a podporovala mě. Bez ní bych asi dál studovat nešla.*“

U6: „*Když jsem si na začátku nevěděla rady, tak jsem chodila k té kolegyni. Ona je na mateřské dovolené a taky studuje. U nás pracuje na částečný úvazek, ale má už 15 let praxe. Chodím za ní zjistit, jaký ona na to má názor. Jinak důležité věci řešíme společně i s ředitelkou.*“

9. Je adaptace začínajícího pedagoga součástí řízení školy?

U1: „*To nijak nepociťuji. Spíš je to všechno na kolegyni, se kterou jsem na třídě. Žádný plán uvádění do praxe, ani nic podobného jsem neměla.*“

U2: „*Nevím o tom. Na začátku byly jenom porady a schůzky, na kterých jsem se seznamovala s chodem školky a s různými předpisy. Na začátku jsem byla ze všeho dost překvapená, ale člověk se rozkouká a potom už to jde. Nejhorší jsou situace u dětí, když musíte něco řešit sama, na to vás nikdo nepřípraví.*“

U3: „*Určitě nebyla součástí. Majitelka školky taky začínala a sama asi nevěděla.*“

U4: „*To bych řekla, že určitě. Máme i plán uvádění na jeden rok. Docela se tím řídíme a na poradách to s námi ředitelka řeší.*“

U5: „*Určitě mě provedla školkou a všechny mi představila, řekla mi, co ta práce všechno obnáší, a hlavně mi přidělila jednu z učitelek z kolektivu u které pracuji a pomáhá mi. Ale nejenom ona, všichni mi pomáhají, když něco potřebuju.*“

U6: „*Určitě není. Spíš mě na začátku nechala samotnou, ať si na všechno přijdu, a když jsem za ní zašla, tak mi poradila. Dokud jsem sama za ní nezašla, tak se nic nedělo.*“

10. Jakým způsobem Vám starší a zkušenější kolegyně předávají své zkušenosti?

U1: „*Skoro denně spolu hovoříme o dětech a aktivitách. Společně plánujeme a vymýšlíme nové věci, řešíme spolupráci s rodiči. Tady si to třídy všechno dělají sami, ředitelka do toho nezasahuje. Ostatní učitelky jsou taky ochotné a rády pomůžou.*“

U2: „*Samy mi žádné nepředávaly, asi čekaly, že přijdu já za nimi. Jsem v těchto věcech trochu uzavřená, to je asi chyba. Jinak když jsem potřebovala tak neodmítly.*“

U3: „*Žádné kolegyně jsem neměla, jenom vlastně tu majitelku- ředitelku školky. Sice byla starší a měla víc zkušeností, ale pořád mě jen vytýkala, jaké dělám chyby. Nejvíc mi dala ta školení a rodiče, kteří zkušenosti s montessori pedagogikou už měli, nebo o tom nasbírali hodně informací.*“

U4: „*Ono nás tady ve školce moc není, ale já můžu i do jiných školek ve městě. Zatím jsem nikde nebyla, ale jezdím na školení a ostatní školky navštěvuji. To mi docela pomáhá, já se ráda dívám na to, jak to mají jinde. Na začátku, po nástupu jsem byla i ve druhé třídě u předškoláků a tak jsem viděla, jak pracují s dětma, a že je to trochu jiné než u těch malých dětí.*“

U5: „*Nejlepší to je, když se přijdu podívat, jak ony pracují s dětma. To je nejlepší. Do všeho mě nechají nahlídnout, do svých materiálů, a můžu si to od nich půjčovat.*“

U6: „*Jak jsem tam místo učitelky na mateřské, tak ta mi tam nechala spoustu materiálů a ty si můžu půjčovat. Jinak chodím za tou zkušenější a radím se s ní, i půjčuju materiály pro děti.*“

11. S čím si nevíte rady a v jaké oblasti potřebujete podporu?

U1: „*Myslím, že po dvou letech praxe již tolik podporu nepotřebuju, jinak mi pomáhá moje kolegyně.*“

U2: „*Po třech letech jsem se více osamostatnila a už si myslím, že podporu moc nepotřebuji. Na spoustu věcí si člověk stejně musí přijít sám.*“

U3: „Hodně *jsem se kontaktovala s rodiči*. Byla to dobrá komunita. Musela jsem pracovat hlavně sama na sobě, což bylo náročný, ale pozitivní, protože to byla velká lekce, praxe.“

U4: „Když si nevím rady tak to *proberu s kolegyní* (uvádějící učitelkou), a nebo jdu za ředitelkou. Vždycky to *probereme společně*, i když ředitelka nemá vždycky moc času, ale aspoň mi něco k tomu řekne. Já nemám problém za někým zajít, aspoň vím, že to nedělám špatně.“

U5: „V prvním roce mé praxe přišla do školy na kontrolu inspektorka a s tou jsem o tom mluvila, že jsem ještě nedostudovala a ta mě taky podpořila. No a moje *kolegyně mě podporují pořád*, hlavně musí za mě pracovat, když jezdím studovat. Vychází mi ve všem vstříc. Na zkoušky tady taky chybím. Prostě *podpora celého kolektivu*, bez nich bych nemohla studovat a dokončit kvalifikaci, abych tady mohla zůstat.“

U6: „*Spíš to je o dětech*. Máme hodně kluků ve třídě a jsou hodně hyperaktivní a moc mě neposlouchají. To *je dost náročný*. Nechci na ně pořád zvyšovat hlas a *někdy si nevím rady*, co s nima. Mají to potvrzené i poradnou, že potřebují individuální přístup, ale to pořád nejde, když máme hodně dětí.“

12. Jakým způsobem získáváte zkušenosti Vy?

U1: „Hodně si toho *přečtu na netu*, tam jsou krásný nápady a některé zkouším ve své praxi. Taky mi hodně pomohla *různá praxe* i to, že jsem půl roku pracovala ve školce jako asistentka. Hodně toho potom okoukáte od druhých.“

U2: „Matriály *ze školy z praxí- svoje portfolio*. A taky *internet*, ten hlavně. Tam je dneska tolik inspirace a dobrých nápadů. Určitě taky to kvalitní portfolio z vysoké, které jsme si vytvářely, a pořád v tom pokračuju.“

U3: „Nemám problém se na něco zeptat a diskutovat o věcech. Taky se pořád snažím učit něčemu novému. Půjčuju si *literaturu*, na *netu* hledám informace. Nejvíc taky *s kamarádkami* řešíme práci a *povídáme si* zážitky ze školky. To je vždycky nejcennější.“

U4: „No, určitě *od kolegyně a druhé učitelky*. Hodně taky od kamarádek učitelek, které učí v *jiných školkách*. Často to probírám se svojí tetou, která taky učí ve školce. Spoustu nápadů mám z *internetu a časopisů*. Ředitelka *mě posílá na školení*, nebo mi i půjčuje *kničky* ze školkové knihovny domů.“

U5: „No určitě tím *studiem, a samostudiem*. Dost mi taky pomáhá *praxe při studiu*, to se aspoň podívám do jiných školek. Jinak nemám problém zajít vedle do třídy a podívat se co s dětma dělají. Nejsou to ale hospitace, spíš *vzájemné návštěvy*. Ještě bych řekla, že důležitý pro mě je, že mám dost *kamarádek učitelek*, se kterýma *se scházím*. Vzájemně si radíme a povídáme o problémech v práci. Dost často něco spolu řešíme.“

U6: „Ve škole, *od kolegyně ve školce*. Půjčuju si *knížky* a hledám na *internetu*. Spíš jsou to ale nápady na činnosti s dětmi. Taky jezdím na různé *semináře*, to mě ředitelka pouští.“

Příloha 4 – Tabulky rozhovorů (kategorizace)

1. Tabulky rozhovorů s ředitelkami:

Tabulka 41: Oblasti, ve kterých jsou začínající učitelé dostatečně připraveni

ředitelka	Oblasti, ve kterých jsou začínající učitelé dostatečně připraveni
R1	<i>„Mají velké vědomosti, Připraveni jsou na malé počty dětí ve třídách a věčné diskutování“</i>
R2	<i>„Znají metodiky, a mají i dostatek nápadů, ale nedokáží toho využít.“</i>
R 3	<i>„Určitě tu teorii, tu ovládají. Docela se i orientují v alternativních metodách, mají přehled v dětech se speciálními vzdělávacími potřebami,“</i>
R 4	<i>„Všestrannost a to se na vysoký škole nenaučí. Přijmu šikovnou a nechám ji vystudovat“</i>
R 5	<i>„Ze začátku vypadá vše dobře, ale po několika měsících se děje něco jiného než na začátku“</i>
R 6	<i>„Umí pracovat s RVP, psát vzdělávací projekty a přípravy. Nápadů mají taky dost, pěkně vypracovaná portfolia námětů a nápadů, zájem se dál vzdělávat“</i>

Tabulka 42: Uvedené oblasti, ve kterých jsou začínající učitelé nedostatečně připraveni

ředitelka	Oblasti, ve kterých jsou začínající učitelé nedostatečně připraveni
R1	<i>„Nevědí, co děti dokáží, podceňují je, Jsou sociálně nevyzrálé, nevědí si rady. Chybí jim pokora, citové prožívání“</i>
R2	<i>„Některé bývají často suverénní až panovačné“</i>
R 3	<i>„Nejsou připravené na komunikaci s rodiči a vysoké počty dětí. „Neumí si zjednat klid a utišit děti. Někdy si nevěří“</i>
R 4	<i>„O bezpečnosti kolem dětí toho moc nevědí“</i>
R 5	<i>„Praxe chybí. Jakoby neznaly metodiky. Stydí se zpívat, natož hrát. Jsou dost líné.“</i>
R 6	<i>„Určitě v metodikách“</i>

Tabulka 43: Co ředitelky mateřských škol pozitivně překvapilo při nástupu začínajícího učitele

ředitelka	Co ředitelky pozitivně překvapilo při nástupu začínajícího učitele
R1	„Nic mě nepřekvapilo“
R2	„Přinesou dobré nápady z praxí i školy, Mají perfektně zpracovaná portfolia, práce s dětmi zajímá a baví“
R 3	„Akčnost a chuť do práce a hudební profilace
R 4	„Záleží na povaze. Jsou vzdělané“
R 5	„Komu svěříš novou učitelku, je strašně důležitý, nemám mnoho informací, když je nemám ve své škole (odloučené pracoviště-je problém)“
R 6	„Jsou docela komunikativní a nemají problém zapadnout, rády se dál vzdělávají, chtějí se více osamostatnit“

Tabulka 44: Co ředitelky při adaptaci začínajícího učitele neočekávaly

ředitelka	Co ředitelky při adaptaci začínajícího učitele neočekávaly
R1	„Že budou podceňovat bezpečnost dětí, nemají o nich přehled.“
R2	„Suverénnost některých vysokoškoláček, někdy diktují podmínky a nechtějí dělat práci navíc.“
R 3	„Problém s vysokým počtem dětí.“
R 4	„Nápadů a námětů nemají mnoho.“
R 5	„Nechá dělat kolegyni svou práci“mají tendenci se ukazovat, jak jsou dobré, ale ono tomu tak není.“
R 6	„Hlavně bezpečnost. I když jsou se vším seznámené, neví, co čtli. Rady a doporučení zkušené učitelky neberou vážně a myslí si, že všechno zvládnou.“

Tabulka 45: Oblasti, ve kterých je nutná podpora vedení školy

ředitelka	V jakých oblastech byla nutná podpora ředitele
R1	„V té bezpečnosti.“
R2	„Přidělit uvádějící učitelku a psychickou podporu. Začlenění do pracovního procesu potřebují určitě.“
R 3	V začátcích určitě. To je v rukou uvádějící učitelky, ale i ostatní kolegyně se jí věnují.“
R 4	„Na začátku se já, uvádějící učitelka i nová začínající domlouváme.“
R 5	„Určitě v přidělení šikovné uvádějící učitelky. Já to na začátku jen naplánuju a na poradách se domlouváme, Potom to jenom kontroluju a hlídám.“

R 6	<i>„Na začátku ve všem. Potom je důležité, aby s ní uvádějící učitelka dělala rozbor a společně plánovaly a diskutovaly. Psychickou podporu. Hlavně kázeň u dětí je pro ně problém. Chodí z práce vyčerpané.“</i>
-----	---

Tabulka 46: Forma podpory začínajících, jakou volí ředitelky mateřských škol

ředitelka	Jakou formu podpory zvolily ředitelky
R1	<i>„Dvakrát za měsíc jim jdu na hospitaci, věnuji se rozhovoru. Novou učitelku raději svěřím zkušené učitelce. Já to jenom kontroluji a hlídám.“</i>
R2	<i>„Uvádějící učitelku, učitelky jsou zvyklé na každoroční změnu třídy a kolegyně. Nejsou stále s tou jednou, ale střídají se. Nasbírání zkušeností“</i>
R 3	<i>„Máme adaptační plán na půl roku. Vzájemné hospitace a naslechy. Před nástupem chceme, aby docházela na pracoviště a seznamovala se.“</i>
R 4	<i>„Mám takový seznam, co je třeba, aby udělala ředitelka, co udělá uvádějící učitelka a co začínající.“</i>
R 5	<i>„Adaptaci máme tak jeden rok. Je to podle potřeby.“</i>
R 6	<i>„Určitě ta uvádějící učitelka je strašně důležitá. Potom porady a společné diskuze. Taký mám takový plán uvádění do praxe“</i>

Tabulka 47: Je adaptace začínajícího pedagoga součástí řízení školy?

ředitelka	Je adaptace začínajícího pedagoga součástí řízení školy?
R1	<i>„Není. Moc se tomu nevěnuji, ale chtěla bych si vytvořit nějaký adaptační plán“</i>
R2	<i>„Žádný nástroj nemám, ani adaptační plán. Jenom při nástupu ukážu prostory školy a seznámím ji s učitelkami.“</i>
R 3	<i>„Ano, protože jsme teď přijímaly často nové učitelky, tak už jsme na to dostatečně připraveny.“</i>
R 4	<i>„Se vším seznamuji. Ale žádný plán nemáme. Půjčím ji školní program, ostatní učitelky ji seznámí s třídním programem. Já jenom chodím za uvádějící učitelkou a ptám se jí, jestli není nějaký problém.“</i>
R 5	<i>„Máme nedostatky. Plán uvádění máme, takový základní, který platí pro všechny pracoviště. Jenom na každém pracovišti mám vedoucí učitelku, která to obstará sama. Spíš je celá adaptace na ní.“</i>
R 6	<i>„Ten plán a uvádění je nejlepší. Většinou mi to i sami říkají.“</i>

Tabulka 48: Jakým způsobem zkušené pedagogové školy pomáhají s adaptací začínajících

ředitelka	Jakým způsobem zkušené pedagogové školy pomáhají s adaptací začínajících
R1	<i>„Zvou ji k sobě do třídy na návštěvu a dobře spolupracují i mimo třídu. Zapojuje se celý kolektiv a občas si jdou i společně posedět.“</i>
R2	<i>„Zapojují se všichni. Občas jdou společně posedět. Jinak máme časté porady.“</i>
R 3	<i>„Hlavně uvádějící učitelka, která je s ní na třídě. Jinak děláme porady i výjezdní porady a tam probereme co je potřeba všichni společně.“</i>
R 4	<i>„Chodíme si na vzájemné hospitace. Může se přijít podívat i na mne i na druhé učitelky, potom to spolu rozebíráme a já jí podávám zpětnou vazbu.“</i>
R 5	<i>„Může chodit do všech školek na návštěvy. Na velké poradě jí to nabízíme. Vyměňují nápady a zkušenosti. Chodí okukovat.“</i>
R 6	<i>Ty zkušené nemají problém cokoli půjčit, ukázat nebo si i neformálně popovídat.“</i>

Tabulka 49: Co očekávají ředitelky od samotných začínajících učitelů při procesu adaptace

ředitelka	Co očekávají ředitelky od samotných začínajících učitelů při procesu adaptace
R1	<i>„Že bude dobře přijímat naše rady, že bude schopná spolupracovat a bude ochotná pracovat i nad rámec svých povinností“</i>
R2	<i>„Snahu se zapojit do kolektivu a snahu přijmout radu starších kolegů“</i>
R 3	<i>„Vstřícnost a ochotu učit se novým věcem.“</i>
R 4	<i>„Že se zapojí dobře do kolektivu a zapadne mezi nás. Taky, že si bude rozumět s uvádějící učitelkou a nebudou žádné problémy s komunikací.“</i>
R 5	<i>„Pracovitost, ochotu a snahu stále se učit. Taky jsem ráda, když nastoupí a mají zájem se stále vzdělávat.“</i>
R 6	<i>„Pracovitost, loajálnost, ochotu se učit. Taky umění zaujmout děti, zazpívat a projevit cit. To jim docela chybí. I obyčejný úsměv nebo rozhněvání jim chybí.“</i>

Tabulka 50: Jak ředitelky školy poznají, že si začínající učitel neví rady a potřebuje podporu?

ředitelka	Jak ředitelky školy poznají, že si začínající učitel neví rady a potřebuje podporu?
R1	„Hlavně když se projevuje jako sólista, to mám pocit, že není vše v pořádku.“
R2	„Většinou si to řekneme na poradě a individuálně spolu. Taky mi toho hodně sdělí uvádějící učitelka.“
R 3	„Přijde a zeptá se na cokoli. Určitě jde ale o výběr té správné učitelky.“
R 4	„Většinou mi to řekne uvádějící učitelka, že se něco děje. Společně se sejdeme a řešíme.“
R 5	„Přímo za mnou, jako ředitelkou nechodí. Já jsem pro ně nedosažitelná.“
R 6	„Většinou už z pohledu poznám, že si neví rady. Vždycky si najdu chvíli, nebo se aspoň domluví na společném setkání. Neodmítám je. Popovídáme si, podám jim zpětnou vazbu.“

2. Tabulky rozhovorů se začínajícími učitelkami

Tabulka 51: Jaký mají začínající učitelky vztah k profesi

Začínající učitelka	Jaký mají začínající učitelky vztah k profesi
U1	„Chtěla jsem být vždycky učitelkou. Zatím mě to baví, ale chci vyzkoušet více školek“
U2	„Myslím si, že to musí být posláním pro člověka. Určitě se tomu budu věnovat dál. A můj vztah se objevil až na gymplu, když jsem začala v Domě dětí učit tanečky. Tak jsem to šla studovat a zjistila, že mě studium baví.“
U 3	„Stát se učitelkou jsem chtěla už od mala. Já vlastně od té doby co mi nikdo nevěřil, jsem si vsugerovala, že budu učitelkou ve školce a to taky vidím jako svoji budoucnost. Ani jinou variantu neznám.“
U 4	„Učitelka jsem chtěla být už od dětství, protože moje teta učí taky ve školce.“
U 5	„Svojí profesi mám ráda, baví mě a obohacuje. Zjistila jsem, že tam čerpám energii. Po mateřské dovolené jsem zjistila, že by mě bavilo pracovat s dětmi.“
U 6	„Práce s dětmi mě baví, naplňuje mě to a ráda vymýšlí nové věci pro děti. Chci se tomu určitě věnovat celý život.“

Tabulka 52: V jakých oblastech dobře připravilo studium začínající učitele na vstup do praxe

Začínající učitelka	V jakých oblastech dobře připravilo studium začínající učitele na vstup do praxe	
U1	VŠ (Bc.)	„Vysoká škola mě nejvíc připravila díky praxi. Návštěvy školek byly skvělé a dost nás tam naučili. Mě spíš nejlíp připravili na moji profesi rodiče, kteří mě dali do hudebky.“
U2	VŠ (Bc.)	„Určitě v té teorii a taky nám nechyběla praxe. Ale spíš jsme jenom pozorovali, jak se s dětma pracuje. Jenom něco málo jsme mohly vyzkoušet.“
U 3	SŠ +VŠ (Bc.)	„Studium na střední nás určitě kvalitně připravilo. A co se týče studia na vysoké, tak teorie určitě byla kvalitní, ale vím, že spousta z těch, které neměli před tím tu střední, byli hodně pozadu. Museli to dohánět. Mě přišlo dost věcí už lehčích, protože jsem měla základ ze střední“
U 4	SŠ +VŠ (Bc.)	„Taky mi pomohlo, že jsem od dětství hrála na piáno, hlavně ohledně přijímaček na vysokou. Jinak bych se tam asi nedostala. Dneska mám pocit, že to byla správná kombinace. Na střední jsem se naučila skoro všechno, ale vysoká mi dala větší rozhled a hodně odbornosti. Neumí si představit, že bych po střední měla hned učit.“
U 5	VOŠ +VŠ (Bc.)	„Na vošce jsem získávala základní přehled v tom na co vůbec dbát. Základní metodiky měli dobře vypracované, a tam jsem se seznamovala s tím, o čem ta práce je. Na tý vysoký si to spíš všechno ujasňuju a třídím. Spíš získávám jistotu.“
U 6	VOŠ	„Voška mě dobře připravuje na praxi. V metodikách to je dobrý základ.“

Tabulka 53: V jakých oblastech méně připravilo (či vůbec nepřipravilo) studium začínající učitele

Začínající učitelka	Tabulka č. 13: V jakých oblastech méně připravilo (či vůbec nepřipravilo) studium začínající učitele na vstup do praxe	
U1	VŠ (Bc.)	„Zpočátku nevěděla rady s komunikací s rodiči a akcemi s nimi. teorie mi moc nedala a ani teď z toho moc netěším.“
U2	VŠ (Bc.)	„Myslím, že mi chyběli ty základy. Kdo má střední pedagogickou, má z čeho vycházet. My jsme to museli všechno dohnat.“
U 3	SŠ +VŠ (Bc.)	„Na střední i na vysoké nás nenaučili té samostatnosti. Když jde člověk někam učit poprvé a nemá nikoho za zády, tak to je problém. Na všech praxích máte někoho, kdo vám radí a opravuje. Když nastoupíte poprvé před děti sama, je to tvrdý oříšek.“
U 4	SŠ +VŠ (Bc.)	„Nebyla jsem připravená hlavně na komunikaci s rodičema“

		<i>a kolegyněma. Při akcích s rodičema jsem dost ve stresu. “</i>
U 5	VOŠ +VŠ (Bc.)	<i>„Nemyslím, mám toho z těch praxí tolik, že jsem si všechno je doplňovala. Možná, že by bylo fajn, kdyby nás víc učili jak komunikovat s rodiči, to tam chybí. “</i>
U 6	VOŠ	<i>„Ta hudebka, to mám jenom základy na klavír a chtěla bych se tomu dál i po škole věnovat. Už teď vidím, jak bych to potřebovala. Děti mají hudbu rády, a když neumí učitelka na nástroj, chybí to. “</i>

Tabulka 54: Co začínající učitele při vstupu do praxe příjemně překvapilo

Začínající učitelka	Co začínající učitele při vstupu do praxe příjemně překvapilo
U1	<i>„Že nemusím při své práci tolik spěchat. Že je to všechno ve větším poklidu. “</i>
U2	<i>„Určitě mi pomohla školení, na které jsem byla vyslána. To se mi líbilo, že můžu čerpat něco nového a hned na začátku. To mě docela nakoplo v další práci s dětmi. “</i>
U 3	<i>„Překvapilo mě, že jsem se bála toho, jestli člověk je vůbec vhodný na to, aby byl učitelem. Hlavně když je na to sám. Proto jsem se tak fixovala na rodiče dětí a asi chtěla mít pořád od nich zpětnou vazbu. “</i>
U 4	<i>„Určitě už při výběrovém řízení jsem byla překvapená. Ředitelka rozhodovala společně s učitelkami, a to mě docela překvapilo. “</i>
U 5	<i>„To co mi činí radost jsou určitě ty bezprostřední nápady dětí, který jsou jedinečný. “</i>
U 6	<i>„Prostředí školky, to jaký mají vzdělávací program. Zaujalo hned na začátku, to prostředí a lidi kolem. “</i>

Tabulka 55: Co bylo pro začínající učitele při vstupu do praxe nepříjemné a nečekané

Začínající učitelka	Co bylo pro začínající učitele při vstupu do praxe nepříjemné a nečekané
U1	<i>„Že ředitelka školky toho bude vědět mnohem méně než já“</i>
U2	<i>„Nečekala jsem ten počet dětí. Když do toho člověk vletí každý den, tak to je šok. Kolikrát i po letech se s tím musím vypořádávat, že těch dětí je tolik. Taký ty problematické děti. To na praxi nezjistíš. To jsou věci, které člověka zaskočí. “</i>
U 3	<i>„Pořád mě ředitelka zahlcovala tím, jak se ta školka vede, jaké mám povinnosti. Vlastně do praxe mě vůbec neuvedla. Já sama jsem se přihlásila na různá školení. “</i>
U 4	<i>„Nečekala jsem takové zahlcení všemi těmi směrnici a dokumenty. Musela jsem si to pročítat a ředitelka mě kontrolovala, jestli tomu rozumím. Já jsem se těšila spíš na děti. “</i>
U 5	<i>„Ze začátku, úplně při nástupu, jsem nejvíc bojovala s hudebkou, hrou na klavír. “</i>

U 6	„Nepříjemný bylo to, že jsem tam nastoupila a paní ředitelka mě hodila, jak se říká „jako horkej brambor do vody“ a musela jsem si se vším poradit sama.“
-----	---

Tabulka 56: V jakých oblastech vedení školy začínající učitele podpořilo

Začínající učitelka	V jakých oblastech vedení školy začínající učitele podpořilo
U1	„Jenom mě seznámila s učitelkou na třídě, jinak skoro v ničem. Taky mi to dala dost najevo, že nemá na mě čas.“
U2	„Určitě přidělení uvádějící učitelky, se kterou jsem si dobře rozuměla. A taky uklízečka na třídě, která dobře znala prostředí i rodiče a seznámila mne s tím taky. Ostatní učitelky mi někdy dávaly najevo, že vysokoškolák má všechno umět.“
U 3	„Na začátku mě ředitelka seznámila s dokumentací a vůbec chodem školky, potom jsem byla opravdu „hozená do vody a teď vidím, že to byla ta nejlepší praxe.“
U 4	„Ve všem. Ještě před nástupem jsem se mohla do školky přijít podívat a účastnit se porady. Tam jsem se se všema seznámila a musím říct, že mě pěkně přivítali.“
U 5	„Držela mě ve všem, přijala mě jako naprosto nekvalifikovanou. Pořád se scházíme a ve všem mi pomáhá. A hlavně kolektiv, ten mě drží.“
U 6	„Ředitelka mě seznámila s programem školy, který tady mají, a umožňuje mi jezdit do školy.“

Tabulka 57: V jakých oblastech se začínajícím učitelům podpory nedostalo

Začínající učitelka	V jakých oblastech se začínajícím učitelům podpory nedostalo
U1	„Za ředitelkou skoro nechodím. Ředitelka mě jenom seznámila s bezpečností ve školce a programem a taky akcemi, které se tady pořádají. Jinak skoro s ničím.“
U2	„To bych neřekla. Když jsem měla problém mohla jsem za ředitelkou zajít a probrat to s ní. Hlavní ale byla spolupráce na třídě s kolegyní.“
U 3	„Myslela si, že jsem hotová učitelka a jenom chtěla, abych se sebevzdělávala a kurzy si sama platila. Na nic totiž nebyli peníze. Veškerá práce u dětí a spolupráce s rodinami byla na mne. My jsme se za ten den skoro ani nepotkávaly. Proto jsem tam skončila, protože to bylo o tom, co všechno dělám špatně.“
U 4	„To nedokážu říct. Asi ve všem jsem zatím podporu měla. To mě vždycky pomáhá, protože si někdy nevěřím.“
U 5	„Asi v ničem. Nebo o ničem aspoň nevím. U nás je výborný kolektiv a nemáme problém se jít poradit.“
U 6	„To určitě si myslím, že ne.“

Tabulka 58: Kdo pomáhal začínajícím učitelkám překonávat počáteční těžkosti v práci

Začínající učitelka	Kdo pomáhal začínajícím učitelkám překonávat počáteční těžkosti v práci
U1	„Učitelka na třídě“
U2	„Určitě učitelka na třídě a ředitelka. Ale i ta uklízečka, která byla se mnou ve třídě.“
U 3	„Měla jsem dobré kontakty s rodiči. Metoda montessori chce propojenost s rodinami. V oblasti působení na děti jsme hledali společnou cestu s rodiči.“
U 4	„Určitě vedoucí učitelka. Jinak má velkou oporu v rodině.“
U 5	„Určitě ředitelka.“
U 6	„Když jsem si na začátku nevěděla rady, tak jsem chodila k té kolegyni. Jinak důležitý věci řešíme společně i s ředitelkou.“

Tabulka 59: Je adaptace začínajícího pedagoga součástí řízení školy?

Začínající učitelka	Je adaptace začínajícího pedagoga součástí řízení školy?
U1	„To nijak nepociťuji. Spíš je to všechno na kolegyni, se kterou jsem na třídě. Žádný plán uvádění do praxe, ani nic podobného jsem neměla.“
U2	„Nevím o tom. Na začátku byly jenom porady a schůzky“
U 3	„Určitě nebyla součástí“
U 4	„To bych řekla, že určitě. Máme i plán uvádění na jeden rok“
U 5	„Určitě mě provedla školkou a všechny mi představila. i Přidělila mi jednu z učitelek.“
U 6	„Určitě není. Spíš mě na začátku nechala samotnou, ať si na všechno přijdu, a když jsem za ní zašla, tak mi poradila. Dokud jsem sama za ní nezašla, tak se nic nedělo.“

Tabulka 60: Jakým způsobem předávají zkušenější kolegyně své zkušenosti začínajícím

Začínající učitelka	Jakým způsobem zkušenější kolegyně předávají zkušenosti začínajícím učitelkám
U1	„Skoro denně spolu hovoříme, plánujeme a vymýšlíme. Ostatní učitelky jsou taky ochotné a rády pomůžou.“
U2	„Samy mi žádné nepředávaly, asi čekaly, že přijdu já za nimi.“
U 3	„Žádné kolegyně jsem neměla, jenom vlastně tu majitelku- ředitelku školky. Nejvíce mi dala ta školení a rodiče.“

U 4	„Ono nás tady ve školce moc není, ale já můžu i do jiných školek ve městě. Jezdím na školení a ostatní školky navštěvuji.“
U 5	„Nejlepší to je, když se přijdu podívat, jak ony pracují s dětma. To je nejlepší. Do všeho mě nechají nahlídnout, do svých materiálů, a můžu si to od nich půjčovat.“
U 6	„Chodím za tou zkušenější a radím se s ní, i půjčuju materiály pro děti.“

Tabulka 61: S čím si začínající učitelky neví rady a v jaké oblasti potřebují podporu

Začínající učitelka	S čím si začínající učitelky neví rady a v jaké oblasti potřebují podporu
U1	„Po dvou letech praxe již tolik podporu nepotřebuju“
U2	„Po třech letech jsem se více osamostatnila a už si myslím, že podporu moc nepotřebuji.“
U 3	„Musela jsem pracovat hlavně sama na sobě, což bylo náročný, ale pozitivní, protože to byla velká lekce, praxe.“
U 4	„Když si nevím rady tak to proberu s kolegyní (uvádějící učitelkou), a nebo jdu za ředitelkou. Vždycky to probereme společně.“
U 5	„Kolegyně mě podporují pořád. Prostě podpora celého kolektivu, bez nich bych nemohla studovat a dokončit kvalifikaci, abych tady mohla zůstat.“
U 6	„Spíš to je o dětech. To je dost náročný. Nechci na ně pořád zvyšovat hlas a někdy si nevím rady, co s nima.“

Tabulka 62: Jakým způsobem získávají zkušenosti začínající učitelka mateřských škol

Začínající učitelka	Jakým způsobem získávají zkušenosti začínající učitelky mateřských škol
U1	„Hodně si toho přečtu na netu. Taky mi hodně pomohla různá praxe.“
U2	„Materiály ze školy z praxí- svoje portfolio. A taky internet, ten hlavně.“
U 3	„Půjčuju si literaturu, na netu hledám informace. S kamarádkami řešíme práci a povídáme si zážitky ze školky. To je vždycky nejcennější.“
U 4	„No, určitě od kolegyně a druhé učitelky. Hodně taky od kamarádek učitelek, které učí v jiných školkách. z internetu a časopisů. Ředitelka mě posílá na školení, nebo mi i půjčuje knížky.“
U 5	„Studiem, a samostudiem. Dost mi taky pomáhá praxe při studiu. Vzájemné návštěvy kamarádek učitelek.“
U 6	„Ve škole, od kolegyně ve školce. Půjčuju si knížky a hledám na internetu. Taky jezdím na různé semináře.“